



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

**CONTRIBUIÇÕES EPISTÊMICAS E METODOLÓGICAS DOS ESTUDOS DE GÊNERO PARA
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA GRADUAÇÃO**

CATIA REGINA BRAGA MARTINS

Brasília – DF
2013

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

**CONTRIBUIÇÕES EPISTÊMICAS E METODOLÓGICAS DOS ESTUDOS DE GÊNERO PARA
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA GRADUAÇÃO**

Catia Regina Braga Martins

Orientadora: Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo

Brasília – DF

2013

Catia Regina Braga Martins

**CONTRIBUIÇÕES EPISTÊMICAS E METODOLÓGICAS DOS ESTUDOS DE GÊNERO PARA
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA GRADUAÇÃO**

Tese apresentada na Universidade de Brasília, no Programa de Pós-Graduação em Linguística, área de concentração Letramento e Sociedade, para obtenção do título de doutor.

Banca Examinadora

Orientadora: Profa. Dra.: Stella Maris Bortoni-Ricardo

Profa. Dra.: Eliane Marquez da Fonseca Fernandes (UFG)

Prof. Dr.: Kleber Aparecido da Silva (UnB)

Profa. Dra.: Maria Luiza M. Sales Corôa (UnB)

Profa. Dra.: Márcia Elizabeth Bortone (UnB)

Profa. Dra.: Maria do Rosário Cordeiro Rocha (UnB)

Brasília - DF

2013

À família Abelardo (pai-herói), Tia Neusa e irmãos e aos meus Marcelo, Gabriel e Luísa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Stella Maris, querida professora e orientadora, a orientação deste trabalho e de outros na nossa trajetória acadêmica; a experiência compartilhada comigo nesta pesquisa; a simplicidade e amorosidade; e, essencialmente, a confiança depositada em mim para a realização deste trabalho.

Aos colegas de trabalho e colaboradores a paciência e disposição nas diferentes etapas da realização da pesquisa; a confiança depositada; a partilha de saberes e de experiências em nossa formação continuada; os sonhos compartilhados; e a amizade que nos une.

À instituição colaboradora a confiança no meu trabalho e o apoio à formação continuada do grupo de professores de Língua Portuguesa do Programa de Ensino de Língua Portuguesa na Graduação – PELPG.

Ao meu pai-herói e à minha tia-mãe o apoio incondicional em todos os momentos de minha trajetória, por estarem sempre comigo, pelo tesouro que é tê-los como pais. Aos meus irmãos o afeto e a confiança. À minha preciosa família, Marcelo, Gabriel e Luísa, que me acompanharam nas horas de maior dedicação e tensão, nos momentos de solidão e privação, com compreensão especial e amor singular.

A Marcelo a amorosidade com que cuidou de mim e de nossos filhos em todos os momentos dessa trajetória; todas as palavras acalentadoras; o cuidado ao me ouvir e comigo dialogar; a compreensão nas horas mais difíceis; a cumplicidade que nos une. Sou eternamente grata por tudo...

A todos os amigos que me ajudaram a me manter lúcida sobre o mundo e suas belezas em nossos encontros acadêmicos de debates, leituras e risadas, tão essenciais para a sanidade da pesquisadora. Especialmente à Rosário Rocha, amiga-irmã em um doutorado árduo e desafiador; à Maria Aparecida, sonhadora e fiel leitora dos meus escritos; à Mara Castilho as oportunidades e interlocuções; e à Iva Oliveira o amor e constante incentivo.

Aos demais colegas do Programa de Pós-graduação em Linguística da UnB – PPGL as novas amizades, aprendizagens, risos e aperreios compartilhados.

Aos professores do PPGL, em especial à Maria Luiza Corôa, à Márcia Bortone, à Cibele Brandão, as indicações e observações valiosas quanto às leituras e reflexões realizadas no período de doutoramento.

À Universidade de Brasília a oportunidade de tantas aprendizagens e encontros.

Aos funcionários do PPGL o apoio e a paciência, em especial à Renata, que nos acompanhou sempre tão prestativa nessa jornada acadêmica.

Agradeço a todos e a todas que de forma direta e indireta permitiram que este trabalho fosse realizado.

A quem nos dirigimos ao escrever uma tese? Ao examinador? A todos os estudantes ou estudiosos que terão oportunidade de consultá-los depois? Ao vasto público dos não especializados? Devemos imaginá-la como um livro, a andar nas mãos de milhares de leitores, ou como uma comunicação erudita a uma academia científica? [...]. Digamos então que uma tese é um trabalho que, por razões ocasionais, se dirige ao examinador, mas presume que possa ser lida e consultada, de fato, por muitos outros, mesmo estudiosos não versados naquela disciplina.

(Umberto Eco)

RESUMO

Esta pesquisa analisa as *contribuições epistêmicas e metodológicas dos estudos de gênero para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa na graduação*. O trabalho fundamenta-se na perspectiva sociocomunicativa de ensino de língua, a partir da análise de sequências didáticas elaboradas no Projeto de Ensino de Língua Portuguesa na Graduação – PELPG – desenvolvido em uma instituição privada de ensino superior do Distrito Federal, no período de 2010 a 2013. Orientada a partir de um panorama histórico da concepção de gênero na linguística – sob os postulados de Bakhtin (1992); do conceito de gênero como ação social, na formação acadêmica e profissional dos alunos de ensino superior, em Bazerman (2005, 2006), Marcuschi (2000, 2002, 2008 e 2009), Bronckart (1998, 1999, 2004 e 2006); Bhatia (1993), Swales (1990) e Meurer (2000), entre outros –, apresenta a seleção de aspectos teóricos dos estudos de Letramento e Ensino no Brasil propostos por Marcuschi (2004), Rojo (2000), Machado (2004), Soares (2003), Brandão (2002), Geraldi (1999), Garcez (1998), Travaglia (2006), assim como aspectos epistemológicos dos Novos Estudos de Letramento propostos por Barton & Hamilton (1998), Gee (2005), Street (2003), entre outros. Por fim, estabelece a relação entre os estudos de gênero e as estratégias de ensino-aprendizagem em sequências didáticas, propostas por Dolz e Schneuwly (2004). A pesquisa-ação foi selecionada como referencial metodológico por favorecer o diagnóstico da situação, o planejamento de ação e intervenção, a avaliação dos resultados e o confronto das perspectivas de análise junto à comunidade de colaboradores e, por fim, a análise dos resultados e a proposição de soluções para os problemas identificados, coletivamente, pelo pesquisador e seus colaboradores. Realiza-se junto ao grupo de professores colaboradores do PELPG, e o banco de dados é composto por um corpus de documentos institucionais (Projeto de Ensino; Atas de Reunião de Formação Continuada do corpo docente de LP: Plano de Ensino e Sequências Didáticas do PELPG; Relato dos colaboradores e notas de campo da observação de cunho etnográfico). O desenvolvimento da pesquisa-ação revelou o potencial epistêmico e metodológico da sistematização dos trabalhos com gêneros textuais organizados em sequências didáticas, para o ensino de língua portuguesa na graduação, que concorrem para a formação acadêmico-profissional do graduando e a formação continuada do professor de língua.

Palavras-chave: gênero textual, ensino de língua, sequência didática.

ABSTRACT

This research analyzes *the epistemic and methodological contributions of genre studies for Portuguese teaching-learning at graduation*. The work is based on the sociocommunicative perspective of language teaching, from the analysis of didactic sequences developed in Project Teaching Portuguese Language at Graduation – PELPG – developed in a private institution of higher education in Brasília, in the period of 2010 to 2013. Oriented by a historical overview of the concept of genre in language – under the postulates of Bakhtin (1992); of the concept of genre as a social action, in students’ academic and professionals training in higher education ((BAZERMAN (2005, 2006), MARCUSCHI (2000, 2002, 2008 e 2009), BRONCKART (1998, 1999, 2004 e 2006); BHATIA (1993), SWALES (1990) e MEURER (2000), among others), it presents a selection of theoretical aspects of Literacy and Education researches in Brazil proposed by Marcuschi (2004), Rojo (2000), Machado (2002, 2004), Soares (2003), Brandão (2002), Geraldi (1999), Garcez (1998), Travaglia (2006), and epistemological aspects of the New Literacy Studies proposed by Barton & Hamilton (1998), Gee (2005), Street (2003), among others. Finally, it establishes the relationship between genre studies and strategies for teaching and learning in didactic sequences, proposed by Dolz and Schneuwly (2004). Action research was selected as the methodological framework for supporting the diagnosis of the situation, the action planning and intervention, results evaluation and comparison of analytical perspectives in the community of collaborators, and, finally, the results analysis and the proposal solutions to the collectively identified problems by the researcher and her collaborators. The research is done with the collaborator teaching group of PELPG, and its database consists of a corpus of institutional documents (teaching project; minutes of Portuguese faculty’s continuing education; education plan and PELPG’s teaching sequences; collaborator’s reporting; and field notes of ethnographic observation. The development of action research revealed the epistemological and methodological potential of work systematization with genres organized in didactic sequences for Portuguese teaching in graduation, contributing to undergraduate students’ academic and professional training and continuing education of language teacher.

Keywords: genre, language teaching, didactic sequences.

LISTA DE QUADROS

1	Síntese das Contribuições dos Estudos de Gênero.....	41
2	Modelo de SD (Dolz e Schneuwly) e modelo de SD (PELPG, 2013).....	88
3	Matriz de Avaliação Diagnóstica (Gêneros, Habilidade e Descritores), PELPG/2013.....	92
4	Documentos selecionados (Análise Documental), PELPG 2010/2013.....	114
5	Corpo Docente Colaborador.....	117
6	Estágios da Formação Continuada.....	127
7	Quadro de gêneros textuais/Plano de Ensino de Língua Portuguesa/Fisioterapia, PELPG/2010.....	130
8	Relação de Conteúdos Programáticos.....	132
9	Objetivos da disciplina Língua Portuguesa, PELPG/2010.....	135
10	Esquema da SD (gêneros e atividades) de Fisioterapia, PELPG/2010.....	136
11	Quadro comparativo dos gêneros textuais do Plano de Ensino/Fisioterapia e da SD/Fisioterapia, PELPG/2010.....	142
12	Objetivos da disciplina Língua Portuguesa, PELPG/2013.....	147
13	Procedimentos Metodológicos/ Plano de Ensino de Língua Portuguesa, PELPG/2013.....	148
14	Seleção de gêneros para o Plano de Ensino de Fisioterapia, PELPG 2010/2013	151
15	Trecho do Esquema da SD de Fisioterapia, PELPG/2013.....	154
16	Seleção de Gêneros/Plano de Ensino do Curso de Fisioterapia, PELPG 2010/2013	155
17	Trecho do Esquema da SD2 do curso de Fisioterapia, PELPG/2013.....	156
18	Anotações do professor no quadro branco (SD2 de Fisioterapia/Aula 7). Nota de Campo, PELPG/2013.....	159
19	Proposta de <i>retextualização</i> , Aulas 7-9 da SD2 de Fisioterapia, PELPG/2013.....	160
20	Referência à Variação Linguística, SD2 de Fisioterapia, PELPG/2013.....	164

LISTA DE FIGURAS

1	Modelo de Sequência Didática de Dolz & Schneuwly (2004).....	84
2	Modelo de Sequência Didática Adaptado para o PELPG/ 2013.....	89
2	Modelo de Sequência Didática Adaptado para o PELPG/ 2013.....	150
3	Etapas da pesquisa-ação, 2010/2013.....	105
4	Pesquisa etnográfica.....	111
5	Etapas da Pesquisa-Ação no PELPG.....	119
6	Dimensões da OTP: formação continuada, planejamento e SD, PELPG/ 2010- 2013.....	122
7	Modelo de Sequência Didática Adaptado para o PELPG/2010.....	129
8	Triangulação, PELPG/2013.....	166
9	Desenvolvimento do PELPG: SD e Formação Continuada, 2010-2013.....	168

LISTA DE ABREVIATURAS

PELPG	Programa de Ensino de Língua Portuguesa na Graduação
LT	Linguística Textual
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
SD	Sequência Didática
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio

SUMÁRIO

Apresentação.....	14
Introdução.....	18
A origem da pesquisa.....	18
Capítulo 1.....	23
1. Estudos de gênero.....	23
1.1 Concepções de gêneros textuais.....	25
1.1.1. Conceção de Gênero: discurso e enunciado em Bakhtin/Volochinov.....	25
1.1.2. Conceção de gênero para Marcuschi.....	32
1.1.3 Conceção de gênero para Swales.....	33
1.1.4 Conceção de gênero para Bhatia.....	35
1.1.5 Conceção de gênero para Dolz e Schneuwly.....	37
1.2 Contribuições aos estudos de gêneros.....	40
1.3. O conceito de gênero nos PCNs.....	42
1.3.1. Um conceito de gênero para o ensino de língua.....	46
1.3.2. PCNs: uma proposta teórica e metodológica para o ensino de língua no Brasil.....	48
Capítulo 2.....	51
2. Língua e Ensino.....	51
2.1. Língua: uma concepção sociointeracionista.....	51
2.1.1 Uma perspectiva sócio-histórica.....	53
2.2 O Ensino de Língua Portuguesa: Perspectivas Conceituais.....	54
2.2.1. Concepções de língua e suas influências no ensino da disciplina Língua Portuguesa.....	58
2.2.2. Concepções de gramática e os objetivos do ensino da língua materna.....	62
2.3. Contribuições da Linguística Textual.....	66
2.3.1. Linguística textual: por uma gramática do texto.....	68
2.3.2. Uma questão de textualidade.....	71
2.3.3. Conceitos fundamentais: Gêneros e Sequências Tipológicas.....	78
2.4 Contribuição da Sociologia, da Psicologia e da Linguística.....	79
Capítulo 3.....	82
3. SD: uma proposta para o ensino de língua.....	82
3.1. As contribuições de Dolz e Schneuwly.....	82
3.2. O trabalho com SD na graduação: um novo desafio e novas conquistas.....	87
3.3. Contribuições da SD para a ampliação do <i>letramento acadêmico</i>	95
Capítulo 4.....	98
4. Corpus de pesquisa: ação e transformação colaborativa.....	98
4.1 Pesquisa-ação: uma trajetória de descobertas e de novos olhares.....	98
4.1.1. O percurso histórico da <i>pesquisa-ação</i>	99
4.2. O método: ferramenta de compreensão da realidade.....	102
4.2.1 Organização: quatro temáticas centrais da pesquisa-ação.....	104
4.2.1.1. Identificação do diagnóstico do problema.....	105
4.2.1.2. Identificação do cenário e do problema.....	105
4.2.1.3. Ação: uma pesquisa em desenvolvimento.....	106
4.2.1.4. Avaliação: espaços de reflexão.....	107
4.2.1.5. Reflexão: continuidade do processo.....	107
4.2.2. Levantamento de questões.....	107

4.2.3. Levantamento de fatos sociais norteadores das ações de pesquisa.....	108
4.2.4. Instrumentos da coleta de dados.....	109
4.2.4.1. Observação de cunho etnográfico	109
4.2.4.2 O que é fazer pesquisa-ação junto ao corpo docente na graduação?.....	112
4.2.4.3. Pesquisa Documental.....	113
Capítulo 5	116
5. Diálogos na Pesquisa: construção dos dados e análise reflexiva	116
5.1. Pesquisa-ação: diagnóstico e cenário do problema	118
5.2. A trajetória da pesquisa: ação e reflexão.....	119
5.3. Pesquisa-ação: um olhar contínuo e novo sobre o conhecido e familiar.....	121
5.4. Um projeto de ensino e uma aprendizagem de formação (PELPG).....	122
5.5. O corpo docente em exercício: colaboradores da pesquisa	123
5.5.1. Professores pesquisadores “sendo pesquisados”	124
5.5.2. O significado da colaboração para os pesquisadores e professores.....	125
5.5.3. Relatos de campo sobre a colaboração entre pesquisadores e professores	126
5.6. Organização da Formação Continuada no PELPG	126
5.6.1. Um começo de conversa... 1º Estágio da formação	128
5.6.2. Continuando a conversa... 2º Estágio da formação.....	137
5.6.3. Conversando um pouco mais... 3º Estágio da formação	144
5.6.3.1. Plano de ensino de LP: um ponto de partida para a OPT	145
5.6.3.2. Sequência Didática no 3º Estágio: uma síntese da OPT	152
5.6.3.3. Observação das práticas de ensino-aprendizagem: um ponto de chegada	157
5.7. Ampliando a conversa: novos diálogos	165
Considerações Finais.....	170
Referências	175
Apêndice A – Projeto para o ensino de Língua Portuguesa na Graduação – PELPG ..	181
Apêndice B – Plano de ensino 1	194
Apêndice C – Plano de ensino 2.....	197
Apêndice D – Quadros	200
Apêndice E – Fisioterapia: Sequência Didática 2	202
Apêndice F – Esquema da Sequência Didática do Curso de Fisioterapia – 2013	204
Apêndice G – Aulas da SD2 de Fisioterapia – 3º Estágio (C2). PELPG 2013 (maio a junho)	210
Apêndice H – Convite aos participantes para a produção do relato.....	218
Apêndice I – Relato C1	219
Apêndice J – Relato C2.....	223
Apêndice K – Relato C3.....	228

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa analisa as contribuições epistêmicas e metodológicas dos estudos de gêneros para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa na graduação. O trabalho fundamenta-se na perspectiva sociocomunicativa de ensino de língua, a partir da análise de sequências didáticas elaboradas no Projeto de Ensino de Língua Portuguesa na Graduação – PELPG – desenvolvido em uma instituição privada de ensino superior do Distrito Federal, no período de 2010 a 2013.

O Projeto objetiva promover um ensino de Língua Materna – LM que possibilite a ampliação do *letramento acadêmico*¹ dos estudantes ingressos na graduação, assim como o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura, produção escrita e oral, aliadas ao conhecimento da estrutura da língua, para potencializar a competência comunicativa dos recém-ingressos em diferentes contextos acadêmicos e profissionais de interação.

Ao ingressar na equipe de elaboração do Projeto de Ensino de Língua Portuguesa na Graduação² (PELPG), implantado em meu contexto de atuação profissional, definimos como *problema* desta pesquisa: *O ensino de língua portuguesa na graduação tem revelado um processo de ensino-aprendizagem pautado na descrição dos fenômenos linguísticos, preocupado com a normatização da gramática da língua em detrimento da análise das condições de uso (oralidade, leitura e escrita) que atendam às múltiplas demandas sociais.*

Para esse objeto de investigação, identificamos as seguintes questões de pesquisa acerca das condições de ensino de língua portuguesa – LP na graduação:

1. Em que medida as concepções de língua, de gênero textual, leitura e escrita, contidas nos PCNs da Educação Básica, são concernentes à prática de ensino de língua portuguesa na graduação?
2. Os professores de língua portuguesa no ensino superior apresentam alguma dificuldade quanto ao uso de gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula?

¹ O conceito de letramento acadêmico será apresentado e desenvolvido no capítulo 3 desta pesquisa.

² O Projeto de Ensino de Língua Portuguesa na Graduação, desenvolvido no Centro Universitário lócus desta pesquisa, a partir deste momento será identificado pela sigla PELPG.

3. De que maneira a Organização do Trabalho Pedagógico – OTP³ em sequências didáticas – SD específicas para os diferentes cursos de graduação, no PELPG, dialoga com a perspectiva sociointeracionista de ensino de língua?
4. Em que medida a metodologia de ensino Sequência Didática, de Dolz e Schneuwly (2004), adaptada para o PELPG, contribui para o ensino de língua?

A partir das questões levantadas previamente, elaboramos uma assertiva central para a investigação da pesquisa: as contribuições dos estudos de gênero, fundamentadas na perspectiva sociointeracionista, podem colaborar epistêmica e metodologicamente com o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa na graduação. Diante dessa proposição, foi estabelecido como objetivo geral analisar as contribuições dos estudos de gênero para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa na graduação.

Ainda sobre a organização da pesquisa, fez-se necessário refletir se a concepção de ensino de língua apresentada no PELPG tinha um caráter significativo e determinante no desenvolvimento metodológico da disciplina Língua Portuguesa, no Ensino Superior. Para tanto, um dos objetivos específicos definidos para o trabalho foi o de *identificar e compreender as concepções de ensino-aprendizagem de língua, predominantes nas práticas de sala de aula na graduação*.

Quanto à perspectiva teórico-metodológica, dois outros objetivos específicos foram definidos: identificar as contribuições da metodologia de sequência didática para o ensino de leitura, análise e escrita de textos na graduação e analisar em que medida a formação continuada em exercício, em uma perspectiva sociointeracionista, contribui para a reorganização das práticas de ensino-aprendizagem do corpo docente de língua portuguesa no Ensino Superior.

O *referencial metodológico* selecionado para a realização desta pesquisa é a *pesquisa-ação* (BARBIER, 2007), entendendo, como partes essenciais ao processo de pesquisa, a produção de um diagnóstico da situação; o planejamento de ação e intervenção; a avaliação dos resultados e o confronto das perspectivas de análise junto à comunidade de colaboradores; e, por fim, a análise dos resultados e a proposição de soluções para os problemas identificados, coletivamente, pelo pesquisador e seus colaboradores. Nessa abordagem, a

3 A expressão OTP é empregada nesta pesquisa enquanto o conjunto de aspectos epistêmicos e metodológicos, relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, que organizam o PELPG e são, por ele, (re)organizados.

pesquisa-ação buscou empreender esforços para levar à mudança, a partir de seus pressupostos: conhecer a realidade pesquisada, intervir nela e contribuir com ela.

A perspectiva teórica desta pesquisa e o tratamento das questões que a fundamentam foram estruturados em cinco capítulos:

Capítulo 1 – Apresenta um panorama histórico dos estudos de gêneros, buscando-se, em primeiro lugar, clarear as categorias conceituais de gêneros e tipos textuais e, em segundo lugar, preparar a base teórica para descrição e análise dos dados das sequências didáticas elaboradas para o ensino de Língua Portuguesa na graduação. Essa teorização está centrada nos estudos de Bakhtin/Volochinov (2004), Bakhtin (2003), Swales (1990), Bhatia (1993), Bronckart (1999), Marcuschi (2001, 2002, 2003, 2009), Dolz e Schneuwly (1996, 2004), Bazerman (2005, 2006), dentre outros, os quais tomaram os estudos de gênero como objeto de análise.

Capítulo 2 – Apresenta um panorama histórico das concepções de língua e ensino na perspectiva sociointeracionista e das contribuições da linguística textual para o ensino de língua, a partir dos estudos de gênero, sob os postulados de Bakhtin (2003); Marcuschi (2002); Bronckart (1999); Dolz e Schneuwly (2004); aplicando o conceito de gênero como ação social às estruturas sociais firmadas na formação acadêmica e profissional dos alunos de ensino superior, fundamentando em Bazerman (2005, 2006), Marcuschi (2001, 2002) e Meurer (2000).

Capítulo 3 – Apresenta a proposta de organização do repertório de gêneros e de estratégias de ensino-aprendizagem em SD, fundamentada por Dolz e Schneuwly (2004), e estabelece um diálogo entre essas contribuições da proposta desses autores de Genebra e as adaptações realizadas no modelo de SD, para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa na graduação com textos diversificados (circulação social, acadêmica e profissional) na perspectiva sociointeracionista de Bronckart (1999, 2006).

Capítulo 4 – Apresenta a pesquisa de natureza qualitativa, *pesquisa-ação*, e sua abordagem teórico-metodológica em uma perspectiva sócio-histórica, com objetivo de analisar e compreender questões relativas às práticas de ensino de língua portuguesa na graduação. Para o desenvolvimento deste estudo, adotamos a *pesquisa-ação* por acreditar que essa abordagem metodológica nos permite verificar o processo de ensino-aprendizagem, desde a concepção do PELPG à construção coletiva dos subsídios para as práticas de sala de aula. Para tanto, também desenvolvemos a revisão teórica (concepções norteadoras); a análise documental (planos, SD, avaliações entre outros); e a pesquisa de campo (observações de

cunho etnográfico das práticas de sala de aula; a entrevista semiestruturada e a participação junto às ações do grupo).

Capítulo 5 – Apresenta uma análise interpretativista, considerando os dados obtidos com a pesquisa, a partir da qual se discute a prática de ensino de Língua Portuguesa em duas dimensões estabelecidas para a organização das categorias e sistematização dos dados: a) dimensão da *formação continuada do professor* em exercício profissional (concepções, dificuldades e percepções do corpo docente) e b) dimensão das *práticas de ensino-aprendizagem* (aulas; SDs, plano de ensino; matriz de referência e avaliações) desenvolvidas no PELPG, junto aos professores do corpo docente da disciplina de Língua Portuguesa, ministrada na instituição de ensino superior colaboradora desta pesquisa.

Por acreditar nas relações entre o ensino e a pesquisa no exercício da docência, buscamos, a partir deste estudo, verificar e compreender tais relações, trazendo à tona alguns questionamentos sobre o ensino e a prática docente, como forma de preparar e sedimentar um campo teórico para acolher, organizar e discutir os resultados da pesquisa e, por que não dizer, dos conteúdos por ela ensejados no referente à docência no campo da Língua Portuguesa.

I N T R O D U Ç Ã O

A ORIGEM DA PESQUISA

Embora esta pesquisa tenha sido iniciada em 2009, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB (PPGL/UnB), suas raízes e motivações mais genuínas vinham sendo construídas em minha trajetória como docente de língua portuguesa desde 2002, situadas em algumas circunstâncias e, principalmente, em questionamentos e inquietudes que buscarei elucidar nesta introdução.

A primeira dessas circunstâncias está situada em 2002. Naquele ano, finalizei a pesquisa de mestrado⁴ junto a um grupo de professoras do ensino fundamental, 1º ao 5º ano, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), participantes do programa da Oficina de Contadores de História. A partir dessa pesquisa etnográfica, pude conhecer, com os relatos de experiências e com o acompanhamento das práticas de leitura desenvolvidas nas oficinas, a distinção entre o *discurso sobre a leitura* e a *prática de ensino de leitura*. Os resultados deste estudo apontaram para a necessidade de investigar a fundamentação epistêmica e metodológica presente no ensino de língua portuguesa. O término do mestrado pôde sinalizar novas perspectivas de investigação para a compreensão dos mecanismos de leitura e de escrita no processo de ensino-aprendizagem da língua.

Lançado o desafio, nos seis anos seguintes, pude reconhecer em minha própria atuação docente no ensino superior as questões que fundamentariam uma nova pesquisa sobre o papel epistêmico e metodológico das escolhas do professor no contexto de ensino-aprendizagem da língua materna. Em 2008 regressei à Universidade de Brasília para cursar as disciplinas de Semântica e de Análise do Discurso com o intuito de orientar minhas reflexões sobre as dicotomias – teoria e prática – encontradas em minha pesquisa de mestrado, acerca do

⁴ Pesquisa de Mestrado realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação: Magistério e a formação de professores, da Universidade de Brasília. Nesta pesquisa etnográfica pude contar com a colaboração de oito professoras de ensino fundamental, 1º a 5º ano, da SEEDF (Secretaria de Educação do Distrito Federal). Todas eram participantes de um curso de formação de professores leitores, oferecido pela Oficina Pedagógica da SEEDF, com o tema Oficina de Contadores de História. Essa pesquisa qualitativa e etnográfica foi desenvolvida a partir de relatos de vida dos participantes relativos à formação leitora e às experiências pessoais de leitura. O contato por um tempo prolongado, onze meses, com cada uma das colaboradoras possibilitou a percepção de diferentes circunstâncias motivadoras da leitura, assim como o confronto entre as práticas de leitura desenvolvidas nas oficinas e o discurso sobre a leitura manifestado em diferentes relatos. Dissertação: MARTINS, Cátia Regina Braga. **Análise das concepções de leitura no discurso de professores participantes de projeto de formação continuada**. Brasília, 2003. 140 p.

discurso sobre língua e prática de ensino de língua. Com o regresso à academia, pude ter contato com a teoria linguística contemporânea, especialmente a linguística textual, e aproximar-me de uma referência bibliográfica ampliada acerca da teoria de gêneros e das reflexões contemporâneas sobre o ensino de língua. Neste contexto, foi possível desenhar minha proposta de pesquisa para o doutorado: *As contribuições dos estudos de gênero para o ensino de língua portuguesa*.

Iniciadas as disciplinas do programa de doutoramento em 2009 e, conseqüentemente, ampliadas as leituras teóricas acerca dos postulados epistemológicos da pesquisa, passei a refletir não apenas sobre os impactos da teoria dos gêneros textuais sobre a prática de ensino, mas, sobretudo, a respeito das condições de ensino de língua portuguesa. Concomitante ao início do doutorado, já no ano de 2010, fui convidada a fazer parte de uma equipe de professores de língua portuguesa de um centro universitário do Distrito Federal, instituição de ensino superior tradicional em Brasília, atualmente considerada pela avaliação do MEC como uma das melhores da região Centro-Oeste, com 21 cursos de graduação, quatro cursos tecnológicos, 29 cursos de especialização, dois cursos de pós-graduação (mestrados) e um curso de pós-graduação (doutorado), com cerca de 15 mil alunos em sua comunidade acadêmica.

Minha tarefa seria lecionar língua portuguesa para alunos recém-ingressos na graduação, matriculados já no primeiro semestre em uma disciplina institucional, intitulada Língua Portuguesa. Ao receber o programa da disciplina e o plano de ensino vigentes na instituição, pude perceber algumas questões acerca da relação determinante entre o referencial epistemológico e sua interface com as metodologias de ensino de língua materna que, de alguma forma, estavam refletidas na proposta de trabalho da disciplina em curso, pautada na descrição normativa da língua, com uma bibliografia formada por compêndios de regras e normas (conteúdos da estrutura gramatical da LP⁵) e a ausência de textos como objeto de análise. Por sua vez, os registros referentes à disciplina no plano de ensino, especialmente, a ementa, o conteúdo e a bibliografia básica, apontavam a descrição do repertório teórico e descritivo da gramática como sendo de grande relevância para a apropriação do saber linguístico e escolarizado do graduando em início de formação.

⁵ O termo Língua Portuguesa (LP) é definido nos PCNs (1998, p. 35) como “(...) a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente.”, vista como uma disciplina escolar. O termo aqui apresentado como concorrente à LP é Língua Materna, a primeira língua que uma criança aprende. Para que não haja discordância entre o emprego de ambos os termos, será adotada como padrão a expressão LP.

Nos últimos catorze anos, como docente no curso de Letras e como professora de LP em diferentes cursos de formação profissional, pude observar que os recém-ingressos na graduação trazem significativas lacunas do letramento escolar de origem e apresentam, com frequência, limitadas condições de adequação e de modalização da língua oral e escrita às situações corriqueiras de interação social. As tarefas corriqueiras de sala de aula – tais como questionar uma dada informação, arguir a respeito de leituras realizadas, compreender a leitura de textos solicitados no ambiente acadêmico (artigos, resenhas, livros entre outros) e defender um determinado ponto de vista – são, para muitos estudantes, um grande desafio.

Para tanto, tenho me certificado na prática docente de que o ensino de LP, nesse contexto, precisa propor muito mais do que compêndios gramaticais ou revisão de conteúdos teóricos e de exercícios estruturais da gramática da língua. É preciso criar condições para que os estudantes desenvolvam seu letramento acadêmico⁶ e ampliem o repertório linguístico a partir de atividades práticas de análise e produção de textos em diferentes contextos sociointerativos:

(...) nas inúmeras situações sociais de exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a *diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral* (...) A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e escuta, em contextos públicos dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1998, p.25, *itálico no original*)

Os estudos sobre o letramento e a formação de professores – Kleiman, (1995), Geraldini (1999) – têm buscado compreender a integração de práticas discursivas acadêmicas a partir do desenvolvimento de habilidades e competências discursivas que visem ampliar as atividades de interação profissional e o letramento dos estudantes. Matêncio (2006) defende a necessidade de se desenvolver trabalhos de leitura e escrita na universidade a fim de propiciar ao discente oportunidades de ultrapassar as dificuldades apresentadas em relação aos conhecimentos e ao uso da língua(gem) e, conseqüentemente, promover a reflexão sobre o funcionamento dos textos em diferentes práticas discursivas.

Esse processo faz-se necessário para que os sujeitos da aprendizagem possam participar de maneira efetiva nos diferentes eventos de interação inerentes à vida acadêmica.

⁶ Letramento acadêmico é compreendido nesta pesquisa como as atividades de uso da língua nas práticas sociais e discursivas situadas no contexto acadêmico, Ensino Superior, em que se requer do estudante a leitura e a escrita de gêneros textuais específicos.

De acordo com a pesquisa realizada por Matêncio (2006), há conflitos entre saberes e representações da língua(gem) e seu uso quando os estudantes ingressam no curso de Letras, por exemplo, pois trazem consigo representações do senso comum sobre o uso da língua(gem), segundo as quais “não sabem falar português”, “não sabem escrever”. Isso faz com que o processo de socialização que se pretende na universidade seja conduzido à ruptura de crenças, construídas ao longo do processo de ensino da etapa anterior, levando-os à reconstrução de uma identidade linguística que lhes habilite agir com, sobre e por meio da língua(gem).

Nessa pesquisa, *letramentos múltiplos* (ROJO, 2009) são entendidos, conforme Kleiman (1995), como os conjuntos de práticas sociais em que um sujeito ou grupo de sujeitos usa a linguagem para dar sentido à fala e à escrita. O uso da linguagem nessas práticas revela as identidades e a consciência de si e das pessoas que as praticam.

A mudança nas práticas discursivas do sujeito ou do grupo de sujeitos resulta em mudanças de identidade, uma vez que colocam esses sujeitos em novas posições e formas de interação. Entendemos, então, que o desenvolvimento do letramento em ambiente acadêmico, aqui tratado como *letramento acadêmico*, se constrói a partir da aprendizagem do uso da língua nas práticas sociais e discursivas situadas no contexto acadêmico, Ensino Superior, em que se requer do estudante a leitura e a escrita de gêneros textuais específicos da área de conhecimento do respectivo curso e da atuação na profissão para a qual está sendo formado.

Diante do fato de os cursos de graduação, principalmente em instituições privadas de ensino, receberem um contingente significativo de estudantes que apresentam letramento insatisfatório para o desempenho das atividades de leitura e de escrita, esperado em contextos acadêmicos, a instituição de ensino supracitada, mais especificamente a coordenação do curso de Letras, convidou-me para participar da elaboração de um Projeto que reestruturasse o componente curricular institucional *Língua Portuguesa*.

Aceito o desafio, integrei a equipe de elaboração desse Projeto, cuja proposta foi fundamentada na perspectiva sociointeracionista da linguagem, de acordo com o entendimento de Meurer (2000), de que o aprendizado da língua se dá por meio do desenvolvimento de competências a partir da utilização de gêneros textuais, uma vez que esses são formas de interação e reprodução de ações do cotidiano.

Segundo Bronckart (1999, p. 8), a apropriação dos gêneros “é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Isso significa dizer que a prática de ensino a partir de gêneros textuais é, portanto, uma forma concreta de atuação do docente, visando à ampliação do letramento acadêmico dos alunos,

durante seu processo de formação. Uma experiência de ensino de língua na graduação pautada nos gêneros textuais seria, pois, “uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos” (KOCH, 2006, p. 55).

Ao considerar a construção de conhecimento como uma possibilidade de entrelaçar pesquisa e docência, teoria e prática, assumindo os desafios da pesquisa-ação, em contexto de pesquisa e exercício profissional, acreditamos que as discussões teóricas e metodológicas deste estudo podem contribuir para o ensino de Língua Portuguesa na graduação.

CAPÍTULO 1

1. ESTUDOS DE GÊNERO

Este capítulo apresenta uma breve exposição teórica sobre os estudos de gêneros, buscando-se, em primeiro lugar, clarear as categorias conceituais de gêneros e tipos textuais e, em segundo lugar, preparar a base teórica para descrição e análise dos dados das sequências didáticas elaboradas para o ensino de Língua Portuguesa na graduação. Essa teorização está centrada nos estudos de Bakhtin/Volochinov (2004), Bakhtin (2003), Swales (1990), Bhatia (1993), Bronkard (1999) e Marcuschi (2000, 2001, 2002, 2003, 2009), Dolz e Schneuwly (1996, 2004), Bazerman (2005, 2006), dentre outros, os quais tomaram os estudos de gênero como objeto de análise.

Nas últimas três décadas, pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento têm-se dedicado mais sistematicamente ao estudo de gêneros, o que pode ser confirmado pela crescente expansão do número de publicações que tratam especificamente desse tema. Ainda que tais estudos se apresentem sob abordagens diferentes, a ponto de constituírem o que se pode chamar de “escolas” — a norte-americana, a australiana (ou de Sydney), a de Genebra, a de Bakhtin, entre outras —, pode ser constatado como um dos pontos comuns entre eles o fato de reconhecerem a relevância do social na compreensão dos gêneros e no papel do contexto (FREEDMAN & MEDWAY, 1994).

As perspectivas teóricas que orientam as pesquisas sobre gêneros rompem definitivamente com as abordagens tradicionais sobre língua/linguagem — alicerçadas nos paradigmas da Gramática Tradicional — e com as abordagens estruturalistas, as quais não dão mais conta de responder a dúvidas, inquietações, problemáticas e desafios que se colocaram para os estudos centrados na palavra, na frase ou na estrutura interna do texto, ou seja, nos seus traços formais ou propriedades linguísticas.

Iniciamos o panorama dos estudos de gêneros pela definição e distinção tipológica, apresentada por Marcuschi (2002, p. 20) acerca da natureza maleável, dinâmica e plástica dos gêneros: “Eles [os gêneros] surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem”. Nessa perspectiva, os gêneros necessitam ser analisados em seus

aspectos sociocomunicativos e funcionais, e não por seus aspectos formais (estruturais ou linguísticos).

Essa noção, ao mesmo tempo em que representa um avanço nos estudos da língua, desperta também um problema para os estudiosos, uma vez que suas bases de análise são heterogêneas, múltiplas e fluidas, ao contrário dos critérios para análises formais, que são estanques, homogêneos e restritos. Classificar gêneros, então, constitui-se um desafio para aqueles que se recusam a enquadrar eventos comunicativos essencialmente dinâmicos em esquemas ou modelos predefinidos. Não se quer negar com isso que certa organização é desejável, mas a problemática de como descrever gêneros se firma, portanto, conforme questionamento de Machado (1998, p.2):

Se a noção de gênero contribui, certamente, para explicar o uso efetivo da linguagem, isso não quer dizer que ela se encontre suficientemente clara e que haja critérios precisos, claros, para a descrição dos seus componentes [...] [Daí a pergunta:] Como descrever gêneros?

Não parece ser tarefas das mais fáceis para o analista a identificação e a tentativa de organização de gêneros, uma vez que, segundo Bronckart (2004), deverão ser consideradas diferentes séries de critérios potenciais: *os propriamente psicológicos* (que tratam do tipo de ação engajada e do tipo de processos cognitivos mobilizados); *os critérios pragmáticos* (que são as decisões que todo locutor deve fazer para realizar um ato de produção verbal) e *os critérios linguísticos* (que são as decisões a tomar para realizar concretamente um texto no quadro das regras de uma dada língua natural).

A ênfase num ou noutro critério de análise, ou mesmo na combinação deles, propicia abordagens diversas, cujas bases nem sempre divergem radicalmente, mas definem os modelos teóricos de um ou de outro estudo, bem como as terminologias e categorias diferenciadas que os caracterizam.

Nessa perspectiva, os estudos de gêneros textuais não objetivam à classificação taxonômica dos textos, uma vez que a ênfase desses estudos está na análise da funcionalidade sociocomunicativa e não nos traços formais ou propriedades linguísticas conforme poderemos constatar nas diversas abordagens teóricas sobre as quais tratamos em seguida.

Assim, uma primeira consideração a se fazer sobre gêneros é a de terem estes um caráter sociocomunicativo, de serem situados concretamente em contextos sociais de uso, regulados por normas definidas pelas diversas comunidades de diferentes culturas, cujas

atividades são representadas na linguagem. Outra consideração importante, decorrente dessa primeira, é que, sem se descuidar totalmente de seus aspectos formais ou estruturais, o seu estudo enfatiza suas propriedades sociocognitivas, ou seja, suas propriedades funcionais. É assim que, na análise de gêneros, enfocam-se, principalmente, os componentes sociais, históricos, culturais e cognitivos, que lhes dão concretude e lhes determinam.

1.1 CONCEPÇÕES DE GÊNEROS TEXTUAIS

Os textos apresentam, enquanto objetos de análise, diferenças no tocante ao assunto (macroestrutura), às expressões linguísticas (estilo verbal) e, principalmente, à organização global (superestrutura). Por causa disso, classificar os textos não se constitui em uma tarefa tão simples assim como parece. A dificuldade de classificação, segundo Bronckart (1999), deve-se, principalmente, à existência de muitos critérios para definir um gênero.

Marcuschi (2000, p. 7) faz distinção entre a classificação dos diferentes gêneros textuais e a tipologia. A primeira se refere à classe de textos, que “distribui gêneros textuais enquanto artefatos linguisticamente realizados, mas de natureza sociocomunicativa e sempre concretos”. A segunda se refere aos tipos de textos, i.e., a “um conjunto limitado, teoricamente definido e sistematicamente controlado de formas abstratas e não artefatos materiais”.

Há algumas décadas, têm-se desenvolvido estudos relacionados ao uso da linguagem, especialmente, sobre os gêneros textuais, e a maioria deles remete à Bakhtin. É possível afirmar que foi a partir dos estudos deste teórico que a linguística voltou-se para os estudos dos gêneros, antes contemplados pela retórica e pela literatura. Vejamos algumas concepções de gêneros que podem iluminar a compreensão acerca da relação entre os estudos de gêneros e o ensino de língua.

1.1.1. Concepção de Gênero: discurso e enunciado em Bakhtin/Volochinov

É imprescindível retomar a presença de constituintes básicos da Retórica e da Poética de Aristóteles para compreender que o processo de construção da teoria dos gêneros origina-se em diferentes leituras e posturas anteriores, redimensionadas e reinterpretadas a cada contexto filosófico.

Convém pontuar que os gêneros da Retórica, na Antiguidade Clássica, eram definidos em função do auditório, dependendo a quem o orador se dirigisse; enquanto que os gêneros da Poética eram caracterizados em função do discurso literário de uma obra, seu valor estético. Evidentemente, ambas as formas de enunciação ignoravam as práticas discursivas sociais que impulsionam as atividades humanas e dinamizam a língua. Essas práticas discursivas serão reconhecidas a partir dos novos postulados de Bakhtin/Volochinov⁷ quanto à concepção de língua manifestada por gêneros e enunciados do discurso em ações sociais situadas.

Volochinov/Bakhtin (2000), em *O discurso na vida e o discurso na arte*, para conceber um estudo do enunciado poético, analisaram em detalhes certos aspectos do enunciado em situações da vida cotidiana, em discursos da vida, que são sempre orientados para o interlocutor, e não autossuficientes, pois “o discurso verbal nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2000, p.6), ou seja, os autores postulam que o enunciado não pode ser analisado isoladamente, sem levarmos em consideração os aspectos extraverbais presentes na enunciação.

Para que haja entendimento de um enunciado, é preciso compreender esse contexto extralinguístico formado por três fatores: o espaço comum aos participantes da interação (o que é visível materialmente falando); o conhecimento partilhado entre os indivíduos e a compreensão da situação; e o julgamento comum desse momento. Assim o “conjuntamente visto”, o “conjuntamente sabido” e “unanimente avaliado” dão sustentação ao enunciado. Este, conforme os mesmos autores, não é condicionado unicamente pelos fatores extralinguísticos, mas como um todo significativo, que compreende duas partes: uma percebida ou realizada em palavras e outra presumida.

Há também outros aspectos que se encontram no limite do verbal com o não verbal: a entonação e os gestos que concorrem para o processo de interação. A entonação tem grande influência sobre a imagem do interlocutor ou dos interlocutores, sendo “social por excelência” (Bakhtin/Volochinov, 2004, p.10), e depende, assim como a construção do enunciado, da concordância ou dissonância dos participantes da situação. Aliados, entonação e gestos fazem

⁷ Quanto à questão da autoria Bakhtin/Volochinov, ainda bastante discutida no meio acadêmico, nós optamos por colocá-la não como um embate, mas como mais uma questão ainda a ser respondida, diante da imensurável teoria dialógica que nos faz (re)pensar/refletir mais criteriosamente sobre os discursos que nos cercam. Para tanto, as referências atribuídas a Bakhtin e a Volochinov, a partir deste trecho da pesquisa, estarão referenciando às respectivas assinaturas dos autores e não pretendem ecoar as discussões acerca dos direitos autorais e da autenticidade da assinatura das respectivas obras.

uma pessoa assumir uma posição ativa em respeito a certos valores específicos e a esta posição condicionada pelas próprias bases de sua existência social.

Como vimos, Bakhtin/Volochinov apontam para aspectos da enunciação que vão além dos procedimentos de análise linguística da época, voltados para as unidades estruturais das línguas: fonética, morfologia e sintaxe. Para eles (2004, p.116),

(...) a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se ao interlocutor: ela é a função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.)

Nessa perspectiva, a enunciação não existe fora da realidade vivida, pois o homem é um ser axiológico, que produz atos de fala e se acha inserido numa psicologia do corpo social (a ponte entre a estrutura sociopolítica e a ideologia, entre a ciência, arte). Ademais, toda produção de discurso é sempre orientada para o outro, por isso não existe interlocutor abstrato. Além disso, um certo *horizonte social* determinado e seguido em cada época determina a nossa criação ideológica. E a palavra carrega toda essa orientação em função do interlocutor.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 115)

No entanto, para os autores, o que determina a estrutura da enunciação (a forma e o estilo) é a *situação social mais imediata* e os participantes. Bakhtin/Volochinov ([1929], 2004) apresentam características de uma enunciação monológica, objeto do que eles chamaram de subjetivismo individualista e de objetivismo abstrato. A primeira corrente “ignora e é incapaz de reconhecer a natureza social da enunciação quando tenta deduzir esta última do interior do locutor, enquanto expressão do mundo exterior” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 126), e a segunda até apresenta a relação da forma linguística com seu conteúdo ideológico, “mas está errada” (BAKHTIN/VOLOCHINOV,

2004, p. 76), pois esse conteúdo não pode ser deduzido das condições de psiquismo individual. Logo,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social de interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (Ibidem, p. 78)

Bakhtin/Volochinov chamam a atenção do leitor para a “modelagem das enunciações” praticadas nas mais diversas situações da vida corrente. Essas modelagens são as formas particulares encontradas nas trocas de discurso cotidianas e são reforçadas pelos usos e pelas circunstâncias. Seja numa conversa espontânea com um amigo, ou numa conversa entre marido e mulher, sempre surgem as “fórmulas correntes” que são as consequências de toda situação inscrita duravelmente nos costumes e possuem um auditório organizado. Essas fórmulas da vida corrente dão origem a formas de construções de enunciações em diversos setores da vida cotidiana e na comunicação ideológica.

Portanto, a perspectiva marxista de Bakhtin/Volochinov abriu caminhos para o estudo dos gêneros do discurso. Segundo Bronckart e Bota (2007), esses autores trataram de estudar a determinação que exercem as forças de organização política e as formas de atividades sobre os gêneros, assim como colocaram em evidência as diferentes formas de representações coletivas que concretizam os signos organizados nesses mesmos gêneros.

Bakhtin/Volochinov (2004, p. 82) fizeram importantes considerações acerca do enunciado e dos gêneros, reiterando seu ponto de vista marxista em relação à linguagem, pois “esta segue a evolução da vida social” e sua “*verdadeira essência é a interação verbal*” (grifos no original). Retomam a ideia de *auditório* do enunciado (a presença de vários ouvintes), definem o termo *situação* (variação da relação de interação social) e reafirmam a importância do extralinguístico para haver compreensão do enunciado.

Assim, o gênero toma sua forma “acabada” nos traços particulares, contingentes e únicos que definem cada situação social. Contudo, não podemos falar de gêneros constituídos, próprios do discurso cotidiano, sem considerar a presença de formas de comunicação, relativamente estáveis, e sem estarem fixados pelos modos de vida e pelas circunstâncias.

Nessa perspectiva, os gêneros são elaborados em diferentes esferas da atividade humana, em diversas situações, como em bate-papos de festas sociais, na conversação entre

parentes, em filas de espera, velórios, danças entre outras, mas o que vai definir as formas específicas de cada discurso será sempre o auditório.

Como toda a nossa produção de discurso está sempre orientada para o outro e nossa ação linguística é sempre uma resposta ao enunciado do interlocutor (verbal ou não verbal), pode-se dizer que toda comunicação, toda interação verbal, se realiza sob a forma de uma troca de enunciados, isto é, na dimensão de um diálogo. Encontramos no cerne desta discussão a grande complexidade a teoria bakhtiniana, para a qual todo diálogo, mesmo o nosso diálogo interior, e até os enunciados, ainda que oriundos de um interlocutor único, são essencialmente dialógicos.

Para Bakhtin, toda nossa produção de discurso é sempre uma réplica de um diálogo, não há ineditismo, e nós estamos inseridos nesta teia dialógica desde que nascemos, enquanto nos constituímos como sujeitos sociais. É assim que os escritos de Bakhtin/Volochinov entram em uma cadeia discursiva intermitente, pois toda enunciação é iluminada pelo discurso de outrem e somente “um Adão mítico, em uma terra virgem poderia evitar essa orientação dialógica” (BAKHTIN, 2003, p. 64).

Tendo em vista que a teoria clássica de estudos de gêneros foi por muito tempo exclusividade do campo de pesquisa dos estudos literários, é possível compreender porque no Brasil se discutiu ensino de gêneros a partir dessa tradição retórica, selecionando as tipologias textuais (narração, descrição e argumentação) enquanto objeto de ensino das escolas. Enfocava-se a trilogia tipológica e se rejeitava a diversidade de práticas sociais e as condições de produção sócio-históricas dos gêneros. Para Marcuschi (2008, p. 22-23):

Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Já os *gêneros textuais*, apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica [...]: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística... (grifos do autor).

A reflexão de Bakhtin sobre os gêneros do discurso, considerando o dialogismo do processo de comunicação, desencadeou um processo de renovação e formulação das teorias de gêneros até chegar à ideia de Marcuschi de gêneros textuais (MACHADO, 2004).

Em *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (2003, p. 280) discute a problemática e propõe uma definição dos gêneros como sendo *tipos relativamente estáveis* de enunciados, pois

qualquer pessoa, independentemente de sua condição social, está sempre relacionada com a utilização da língua, manifestada em forma de enunciados “que emanam duma ou doutra esfera da atividade humana”.

A partir dos postulados bakhtinianos, a percepção linguística reconhece que a comunicação ocorre por meio de gêneros e concebe o caráter sócio-histórico da comunicação humana. Tomando o *gênero* como objeto dos estudos linguísticos, desloca o foco de estudo, ora centrado na palavra e na oração, para o enunciado, unidade real da comunicação verbal. Para Bakhtin (2003, p. 283), “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”.

Para Bakhtin o centro organizador de toda enunciação e expressão está situado no meio social, sua criação é histórica, repudiando veementemente o caráter imanente, psicológico e individualista que negue seu caráter social e antropológico. A construção das referências e a criação do sujeito são externas, no social, enquanto sujeito histórico e não individual. Ademais, os contextos ideológicos originam-se na dialética da interação social e, por isso, não poderiam se limitar ao psiquismo individual.

Tais postulados atribuem à Linguística o status de ciência da linguagem, a partir da qual se pretende explicar a língua como um sistema de signos linguísticos. Segundo Bakhtin/Volochinov (2004), para os representantes do estruturalismo, a língua é independente da consciência individual, ou seja, o sujeito é excluído do sistema, como afirma Saussure: “a língua se opõe à fala como o social ao individual. A fala é, assim, absolutamente individual” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 87).

Em *Estética da criação verbal*, Bakhtin (2003, p. 281) afirma que a “questão dos gêneros discursivos nunca foi verdadeiramente colocada. Estudavam-se – mais que tudo – os gêneros literários. Mas da Antiguidade aos nossos dias, eles foram estudados num corte de sua especificidade artístico-literária”. O autor confirma que, embora já houvesse uma preocupação com a natureza verbal dos gêneros retóricos, não se reconhecia a natureza linguística do gênero, por não se reconhecer que o uso da linguagem está presente em todas as atividades humanas, concretizadas por meio dos gêneros do discurso.

Ao definir gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados pelas diversas esferas de utilização da língua, Bakhtin/Volochinov (2004) afirmam que os gêneros são constituídos em três dimensões indissociáveis: o *conteúdo temático*, o *estilo verbal* e a *construção composicional*.

O *conteúdo temático* trata do assunto gerado em uma dada esfera discursiva e suas realidades socioculturais; o *estilo* é determinado por um conjunto de escolhas linguísticas (lexical, frasal, gramatical), procedimentos e espaço expressivo; e a *construção composicional* refere-se à forma a partir da qual é possível realizar o reconhecimento do gênero, embora não defina sua completude *genérica*.

Entendendo que as atividades humanas são realizadas por meio da linguagem de forma absolutamente variada, Bakhtin/Volochinov (2004) defendem que essa diversidade leva à multiplicidade e à infinidade de gêneros necessários a atender as diferentes circunstâncias, em um dado contexto. Essa perspectiva concebe os gêneros como fundamentais e imprescindíveis à comunicação humana e, para tanto, os autores defendem que apreensão deles ocorre tal como a do léxico e da estrutura gramatical que compõem a Língua Materna – LM: espontaneamente, no convívio social, a partir dos gêneros do discurso.

Diante da diversidade de gêneros existentes na sociedade para atender aos diferentes fins da interação humana, Bakhtin/Volochinov (1997) sugerem que os gêneros sejam agrupados em duas dimensões: os gêneros primários e secundários. Denominam-se *gêneros primários* aqueles de uso cotidiano, ligados diretamente ao contexto de produção. Já os gêneros que atendem a eventos culturais mais complexos, sobretudo pela manifestação escrita (discursos literário, científico, ideológico e outros), denominam-se *secundários*.

Além dos diferentes níveis de complexidade, é importante considerar a estabilidade relativa dos gêneros como uma importante característica, uma vez que essa produção não é aleatória e está relacionada às inúmeras atividades sociais regularmente realizadas em uma dada comunidade. Para Bakhtin (2003), ainda que os gêneros possuam uma forma específica, estável, que os torna reconhecíveis, também são passíveis de mudança ao longo do processo histórico-social.

Todas essas reflexões bakhtinianas⁸ evidenciam uma quebra de paradigma do estudo da língua, antes ancorado na palavra e na oração e agora centrado nos gêneros do discurso, em uma perspectiva sociointeracionista que concebe o enunciado como unidade de comunicação verbal. Essas novas perspectivas irão definitivamente influenciar novas tendências de ensino da LM nas escolas, voltadas para a compreensão, análise e produção de gêneros textuais variados e inseridos em práticas sociais e contextos comunicativos situados.

⁸ Aqui o termo *reflexões bakhtinianas* refere-se às concepções teóricas expressas no conjunto da obra deste autor, incluindo-se as obras em coautoria com demais teóricos.

1.1.2. Concepção de gênero para Marcuschi

Para Marcuschi (2002, p. 25), é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Para o autor, “gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (p. 25). Como os gêneros são diversos (telefonema, notícia, horóscopo, bula de remédio, instrução, carta, entre outros), é possível afirmar que existam tantos modelos quanto as situações sociais convencionais onde são usados em funções sociais também convencionais.

Os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas cotidianas. Para Marcuschi (2002, p. 29), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística, mas sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Essa visão privilegia não o aspecto formal e estrutural da língua, mas sim sua natureza funcional e interativa.

Marcuschi (2000) propõe uma abordagem dos gêneros por domínio discursivo e modalidades. O domínio discursivo seria uma esfera social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, política, industrial etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão. Esses domínios discursivos seriam responsáveis pela produção de modelos e de ação comunicativa que se estabilizam e se transmitem culturalmente com propósitos e efeitos definidos e claros. Os domínios citados por Marcuschi são: científico, jornalístico, comercial, industrial, instrucional, jurídico, de lazer, publicitário, interpessoal, militar e ficcional. Quase todos os domínios discursivos apresentam mais gêneros da modalidade escrita que na oral, com exceção do domínio discursivo religioso.

Quanto às modalidades, Marcuschi (2001, p. 37) afirma que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais da produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos”. Segundo o autor, é possível haver gêneros escritos com características da fala, como uma carta pessoal; ou gêneros orais com características próprias da escrita, como uma palestra, conferência e a exposição de conteúdos em sala de aula.

Assim, a perspectiva de Marcuschi sobre os gêneros fundamenta-se na situação de interação, nos interlocutores e nos propósitos comunicativos dos textos; para ele, as situações de interação favorecem a constituição dos gêneros, portanto, sua teoria é também sociointerativa, dialogando com os estudos bakhtinianos.

1.1.3 Concepção de gênero para Swales

Para Swales (1990), a noção de gênero tem sido usada na atualidade para se referir a uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias. Sua preocupação inicial foi resolver o problema teórico-aplicado de base, que é a percepção do gênero apenas como fórmula textual, cujas consequências para o ensino de língua são desastrosas, pois essa noção estreita impede que o uso de gêneros na sala de aula seja produtivo e que, a partir de sua análise, possa ser desenvolvida a habilidade de comunicação dos alunos em diferentes contextos sociais.

A concepção teórica de Swales (1990) reforça a ideia de que cada gênero adquire determinadas características em função da sociedade e dos seus usuários e apresenta certas combinações das três variáveis de registro com determinados traços linguísticos. Dessa forma, a linguagem realiza o registro e o registro realiza o gênero. O autor também observa que a realização de um gênero se faz através do discurso, razão pela qual a análise das estruturas discursivas se integra aos estudos de gêneros. Sua concepção está estruturada em cinco características centrais:

- a. Um gênero é uma classe de eventos comunicativos. Num evento comunicativo a língua representa um papel significativo e indispensável. O gênero é a força motivadora do evento, ou seja, é a realização, nas situações cotidianas, profissionais e acadêmicas, dos objetivos do evento comunicativo. Porém, segundo Swales (1990), nem sempre o propósito que motiva a produção do gênero é manifestado explicitamente, e isso pode dificultar a sua identificação. Da mesma forma, mais de um propósito motiva a produção do gênero, o que teoricamente poderia dificultar o seu reconhecimento.
- b. O critério principal que torna uma coleção de eventos comunicativos num gênero é um certo conjunto partilhado de propósitos comunicativos. Essa característica é baseada na adoção de que os gêneros são, exceto alguns casos interessantes e excepcionais, veículos comunicativos para a execução de objetivos.
- c. Exemplares ou instâncias de gêneros variam em sua prototipicidade. Os gêneros apresentam formas diferentes e específicas que distinguem um do outro. O texto que cumpre as características do gênero será identificado como parte desse gênero, como um membro da classe de eventos comunicativos. Os

textos que mais plenamente se integram nos gêneros são aqueles que, por suas características, melhor tipificam os textos do grupo. Os mais típicos da categoria são aqueles protótipos que são os mais facilmente reconhecidos pelos usuários como realizações de um determinado gênero.

- d. A base lógica subjacente a um gênero estabelece restrições admissíveis em termos de seu conteúdo, posição e forma. A importância da razão do gênero está relacionada com o seu propósito, ou seja, ela cumpre as convenções do gênero em função do propósito previsto. Essa razão subjacente determina as restrições em termos de conteúdo, posicionamento estrutural e forma.
- e. Uma terminologia dos gêneros por uma comunidade de discurso é uma importante fonte de instrução. Os termos usados mostram como seus membros percebem/entendem a ação retórica dos eventos comunicativos. O próprio autor reconhece fatores problemáticos nesse critério, tendo em vista que o mesmo evento pode ser identificado pela comunidade por mais de um termo, o que sugere certa fragilidade na terminologia.

Essas cinco categorias delineadas por Swales (1990, p. 58) levam a uma concepção ampliada de gênero, nos seguintes termos:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e, portanto, constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério privilegiado que faz com que o escopo do gênero se mantenha relacionado estreitamente com uma determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo.

Por essa definição, pode-se perceber como as noções de gênero e de comunidade discursiva estão totalmente ou intrinsecamente relacionadas. Segundo Swales (1990), as comunidades são verdadeiras redes sociorretóricas que atuam em torno de um conjunto de objetivos comuns, e os seus membros detêm familiaridade com os gêneros particulares que lhes permitem usá-los em causas comunicativas para atender a certos objetivos. Dessa forma, eles são propriedades de indivíduos, que geram convenções e padrões que restringem escolhas individuais.

1.1.4 Concepção de gênero para Bhatia

Para Bhatia (1993), a definição de gênero apresentada por Swales é uma boa fusão dos fatores linguísticos e sociológicos, porém não leva em consideração os fatores de natureza psicológica que desempenham um papel significativo na concepção de gênero como um processo social dinâmico, ao invés de uma concepção estática, e, nessa perspectiva, cada gênero estrutura as experiências ou realidades sociais de uma forma particular.

Bhatia (1993, p. 16) define gênero como sendo “uma instância de realização bem-sucedida de um propósito comunicativo específico usando um conhecimento convencionalizado dos recursos linguísticos e discursivos”. O autor reconhece que cada experiência ou realidade pode ser exposta em gêneros diversos, mas isso será feito em cada gênero de modo muito diversificado. Seguindo essa proposição, apresenta três orientações para a análise de gêneros do ponto de vista da variação funcional da linguagem: a linguística, a sociológica e a psicológica.

A *orientação linguística* enfatiza a análise das variedades de registro, porém esse tipo de análise revela muito pouco da natureza dos gêneros e dos propósitos sociais. A análise *sociológica* permite compreender como um gênero particular define, organiza e finalmente comunica a realidade social. Esse aspecto enfatiza que o texto em si não é objeto autônomo, funcionando e contendo em si todos os sentidos; é para ser olhado como um processo de negociação no contexto de emissão como papéis sociais, propósitos do grupo, preferências profissionais e organizacionais e pré-requisitos, e até coação cultural. E, por último, a análise *psicológica*, de natureza psicolinguística, revela a organização cognitiva, típica de áreas particulares de investigação, enquanto os aspectos táticos de descrição de gênero enfatizam as escolhas estratégicas individuais feitas pelo autor para executar sua intenção.

Como estratégia de análise dos gêneros, Bhatia (1993) propõe o seguinte método, baseado em sete passos: 1) situar o gênero textual num contexto situacional; 2) investigar a literatura existente; 3) refinar a análise situacional/contextual; 4) selecionar um corpus; 5) estudar o contexto; 6) selecionar os níveis de análise linguística (aspectos léxico-gramaticais, textuais e estruturais); 7) buscar informação de usuários especialistas para a análise do gênero.

Para compreender melhor a análise proposta por Bhatia (1993) e observar sua validade diante das práticas de ensino a partir da teoria de gêneros, vejamos detalhadamente cada uma de suas estratégias.

Ao *situar o gênero textual intuitivamente no contexto situacional (1)*, faz-se necessário acionar o conhecimento de mundo e das condições de uso da língua, somado às características

do texto e das convenções comunicativas tipicamente associadas ao gênero. Quando o analista pertence ao grupo profissional que utiliza o gênero, isso favorece o estudo; quando não, (2) é necessário recorrer à literatura que analisa o gênero: análise linguística; ferramentas e métodos de análise linguística/discursiva relevantes para uma dada situação; opinião de especialistas/livros/manuais relevantes para a comunidade de fala em questão e discussão da estrutura social, interação histórica, crenças, objetivos etc., da comunidade profissional ou acadêmica que usa o gênero em questão.

Para tanto, (3) faz-se necessário situar o texto num quadro situacional/contextual, definindo o autor, a audiência e seu objetivo; assim como o histórico sociocultural, filosófico e/ou ocupacional da comunidade na qual o discurso acontece, identificando a realidade tópica/subjetiva/extratextual que o texto possa representar.

Segundo Bhatia (1993, p. 35 e 36), ao escolher um especialista apropriado para a análise de um determinado gênero, é preciso levar em consideração algumas características relevantes ao perfil do informante:

- 1) Ser um competente e treinado membro especialista da comunidade na qual o gênero em estudo é rotineiramente usado; 2) Ter tato para a linguagem especializada e estar preparado para falar sobre ela abertamente, quando questionado sobre vários aspectos do gênero em estudo; 3) Ser capaz de explicar claramente o que ele acredita que os membros especialistas da comunidade fazem quando exploram a língua para cumprir seus objetivos genéricos.

Essas são apenas algumas sugestões organizadas pelo autor para ajudar o analista a planejar as sessões de discussão com o informante especialista, podendo ser adotadas integral ou parcialmente ao se realizar a análise de um determinado gênero.

Ao *selecionar um corpus* (2), é preciso (4) definir o gênero a ser analisado para distingui-lo dos outros similares ou relacionados a ele. Essa definição pode ser baseada nos critérios comunicativos, no contexto situacional e em algumas características textuais distintas do gênero.

Para *estudar o contexto situacional* (5), Bhatia (1993) propõe que um bom analista do texto deva sempre observar as regras e convenções (linguística, social, acadêmica e profissional) da língua.

Já a análise linguística (6) deve observar as características de realização da língua quanto aos aspectos léxico-gramaticais, textuais e estruturais. Quanto ao léxico-gramatical (variação da língua), é relevante observar a situação comunicativa, a análise de padrões textuais reconhecidos como padrões convencionais da língua e a análise estrutural

(organização e intenção comunicativa de determinado gênero: social, acadêmica, profissional) que orientam o uso da língua em diferentes situações institucionais.

Reconhecer a informação do especialista (7) como fundamental é, antes de qualquer coisa, legitimar o membro participante da comunidade na qual o gênero é utilizado, validando as percepções e acrescentando realidade psicológica à análise.

Diante das propostas metodológicas para o trabalho com os gêneros, observamos que as definições trazidas por Bhatia (1993) coadunam com as demais concepções desenvolvidas neste estudo, sendo consideradas como dinâmicas, de complexidade variável, sócio-históricas e variáveis, o que impossibilita relacioná-las em uma lista fechada.

1.1.5 Concepção de gênero para Dolz e Schneuwly

Das correntes teóricas desenvolvidas sobre os gêneros textuais, uma das que mais fortemente se volta para a questão do ensino de língua materna é a perspectiva adotada pelos estudiosos que compõem a chamada Escola de Genebra, cujos representantes mais expressivos são Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean-Paul Bronckart.

Com influência nítida de Bakhtin e Vygotsky, Schneuwly (1994), em um dos seus mais comentados estudos sobre gêneros e tipos textuais, “Gêneros e tipos textuais: considerações psicológicas e ontogenéticas”⁹, faz uma reflexão sobre relações entre tipos e gêneros, ontogênese da linguagem e características dos gêneros secundários e defende que um gênero pode ser considerado como *instrumento psicológico* no sentido vygotskiano do termo.

De Bakhtin pode-se dizer que Schneuwly adotou a noção da tripla dimensão constitutiva de um gênero, ou seja, o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo. Então, tal como Bakhtin (2003), Schneuwly (1994, p.5) entende que:

Mesmo sendo mutáveis, flexíveis, os gêneros têm uma certa estabilidade: eles definem o que é dizível (e, inversamente, o que deve ser dito define a escolha de um gênero); eles têm uma composição: tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com os outros participantes da troca verbal; [...] um plano comunicacional; [...] são caracterizados por um estilo que deve ser considerado não como um efeito da individualidade do locutor, mas como elemento de um gênero [...].

⁹ Algumas das obras consultadas não têm tradução em Português. Optamos por traduzir as citações diretas, salientando que essas são de nossa responsabilidade.

Dolz e Schneuwly (1996) também ressaltam que, para definir um gênero enquanto meio de atividade de linguagem, três *dimensões* parecem essenciais: 1) os *conteúdos* e os conhecimentos que podem ser ditos por meio dele; 2) os *elementos das estruturas comunicativas e semióticas* compartilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; e 3) as *configurações específicas das unidades de linguagem*, traços notadamente da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam a estrutura.

De Vygotsky, a influência mais marcante nos trabalhos desenvolvidos por esses autores é expressa pela preocupação com o desenvolvimento da linguagem, em que Schneuwly (1994) demonstra interesse pela transformação profunda que se realiza com a entrada do sujeito na escola, ocasionada pelo contato com os conceitos de gênero primário e secundário.

Ao tratar das diferenças entre esses dois gêneros, e ao revelar a interseção entre as influências de Bakhtin e Vygotsky, Schneuwly (1994) entende que os gêneros secundários não são espontâneos. Seu desenvolvimento e sua apropriação implicam um outro tipo de intervenção nos processos de desenvolvimento, diferente daquele necessário para o desenvolvimento dos gêneros primários. Por outro lado, nos gêneros primários há dominância de relações espontâneas, cotidianas, imediatas, que são um tipo particular de aprendizagem.

Desse modo, a construção de um gênero secundário implica dispor de instrumentos já complexos, para cuja criação os gêneros primários são os instrumentos.

O caráter nitidamente psicológico do pensamento de Schneuwly (1994, p. 9) pode ser identificado no ponto em que esse autor afirma que:

o funcionamento eficaz dos gêneros secundários exige a existência e a construção de um aparelho psíquico de produção de linguagem, que não funciona mais na “imediatez” [tal como nos gêneros primários], mas que pode se basear na gestão de diferentes níveis relativamente autônomos. (...) Isso significa a existência de níveis de decisão, de operações discursivas transversais em relação aos gêneros.

Reforçando mais ainda essa noção sobre gênero como instrumento, Schneuwly e Dolz (1997) sustentam que o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos.

Segundo esses autores, as práticas de linguagem implicam as dimensões ao mesmo tempo sociais, cognitivas e linguísticas do funcionamento da língua no interior de uma situação de comunicação particular. Para analisá-las, as interpretações que fazem os agentes

da situação são centrais e dependem da identidade social dos atores e das representações que eles fazem dos possíveis usos da linguagem e das funções que eles privilegiam em vista de suas trajetórias. A *atividade de linguagem* aparece, portanto, como interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação-comunicação.

Essas atividades de linguagem podem ser decompostas em *ações de linguagem* não diretamente articuladas aos motivos, mas orientadas pelos propósitos intermediários advindos da vontade consciente, e que resultam numa representação de seu efeito no quadro da cooperação e da interação sociais.

Nesses estudos sociointeracionistas, uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos. Considerando as diferenças da forma oral e escrita, entre produção, compreensão ou memorização, podem-se distinguir diversas modalidades instrumentais de realização de ações de linguagem. Toda ação de linguagem implica, por sua vez, diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (SCHNEUWLY & DOLZ, 1997).

É preciso compreender que tais práticas de linguagem a que se referem Schneuwly e Dolz (1997) se internalizam nos aprendizes por meio dos gêneros, e é nesse sentido que podem ser considerados como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. É assim que, pelo uso e pela aprendizagem, o gênero pode ser considerado como um “megainstrumento” que fornece um suporte à atividade nas situações de comunicação.

Reconhecendo a necessidade de elaboração de modelos didáticos de gêneros, Schneuwly e Dolz (1997) propõem uma revisão dos gêneros escolares a partir da aplicação de três princípios no trabalho didático, a saber: 1) princípio de legitimidade (referente aos saberes reconhecidos ou de especialistas); 2) princípio de pertinência (referente às capacidades dos alunos, às finalidades e objetivos da escola, aos processos de ensino/aprendizagem); e 3) princípio de solidariedade (em coerência com os saberes em função dos propósitos almejados). A aplicação de qualquer um desses princípios não é independente dos outros, e a profunda imbricação entre eles constitui uma das dimensões da constituição do objeto escolar. A partir do estudo de diferentes gêneros textuais, os autores apresentam modelos didáticos sistematizados para planejar o ensino, elaborar sequências, pensar a progressão e conceber possibilidades de diferenciação.

Esses modelos didáticos — que atualmente são utilizados no sistema educacional suíço — têm servido de referência para muitos pesquisadores diretamente ligados à questão do ensino e da aprendizagem. No Brasil, as ideias sobre gêneros e tipos de discurso e linguagem oral estão inseridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A noção de instrumento que subjaz a tais modelos não deve, entretanto, ser confundida com a noção instrumental da língua, tal como era posta nas abordagens tradicionais do ensino. Instrumento — ou ferramenta, como é denominada por algumas interpretações de Schneuwly —, o gênero textual, além de ampliar as capacidades individuais do aprendiz, também amplia seu conhecimento sobre as práticas linguísticas e sociais das quais o gênero é objeto. Em outras palavras, a perspectiva dos estudos de gêneros de Schneuwly, voltada para o ensino e o desenvolvimento, revela que o ensino de diferentes gêneros textuais que estão disponíveis em nossa realidade não somente contribui para melhorar a competência linguístico-discursiva dos alunos, mas também cria e aponta formas de participação social pelas práticas de linguagem que se internalizam nesses alunos.

Sem negar a existência de um sistema formal e estável que funda a língua, Bronckart (1999) frisa que este sistema não tem a autonomia que lhe atribuem as correntes gerativistas ou os modelos mentalistas e biologizantes, que dominaram durante muito tempo as investigações sobre ensino e produção de linguagem. Nessa perspectiva, e assumindo uma posição filosófica que serve de base para toda sua investigação dos gêneros, Bronckart (1999) ressalta que toda a produção linguística é uma ação situada e social. Desse modo, as atividades de linguagem se realizam concretamente na forma de textos, os quais são unidades interativas socialmente situadas num espaço e num tempo, distribuídas num número ilimitado de gêneros.

1.2 CONTRIBUIÇÕES AOS ESTUDOS DE GÊNEROS

Neste capítulo procuramos fazer uma leitura referente às contribuições dos estudos de gêneros. Qualquer negação da relevância desses em sua totalidade deixa de considerar que, sem exceção, os estudos aqui mencionados superam ou tentam superar as análises linguísticas tradicionais, que deixavam de ver o texto em sua integralidade ou o viam isolado de suas situações de produção. Sem dúvida, há vários aspectos dessas abordagens que deixaram de ser aprofundados ou de ser considerados por alguns desses estudiosos, como, por exemplo: a exclusão dos aspectos psicológicos na teoria de Swales, recuperados por Bhatia; a predominância da análise mais formal dos gêneros feita pelos estudiosos da Escola de

Sydney; a ausência de elementos mais concretos de análise na abordagem de Miller; e os fatores envolvidos com esses estudos na perspectiva da nova retórica.

Para a análise de gêneros desenvolvida nesta pesquisa, elegemos como fundamentais os estudos feitos na perspectiva sociointeracionista inspirada em Bakhtin. Ainda que consideremos as demais teorias – conforme já acentuamos – entendemos que a abordagem interacionista responde mais propriamente aos questionamentos feitos no início desta investigação, além de poder fornecer as bases para a formulação de nossas categorias de análise nos próximos capítulos. Assim, sintetizamos no quadro seguinte os pressupostos teóricos formulados por esses estudos, que contribuiram particularmente para a nossa análise das contribuições dos estudos gêneros para o ensino de língua portuguesa na graduação.

Quadro 1

Síntese das contribuições dos estudos de gêneros	
Os estudos de Bakhtin	<ul style="list-style-type: none"> • O princípio de <i>interação verbal</i>, que permite identificar, na análise de gêneros, os graus de distanciamento e aproximação entre interlocutores na situação comunicativa e a definição de seus papéis sociais na organização dos discursos. • O princípio <i>dialógico</i>, em que se verifica o jogo das vozes no discurso, o qual se elabora em vista do outro, que o condiciona e o unifica. • A noção da tripla dimensão constitutiva de <i>gêneros primários e secundários</i>, que situa a análise de gêneros no interior de condições específicas de produção e de finalidades das diferentes esferas das atividades humanas.
A Escola Norte-americana	<ul style="list-style-type: none"> • O conceito de gênero como <i>ação social</i>, interpretada num contexto de situação e intenção comunicativa. • O conceito de gênero como <i>ação retórica</i>, que permite entender a organização do discurso pelas funções que cada movimento retórico desempenha. • A noção de <i>comunidade discursiva</i> de Swales, permitindo compreender que as organizações sócio-retóricas se formam para atingir objetivos comuns, utilizando gêneros específicos, como é o caso da comunidade acadêmica.
A Escola de Genebra	<ul style="list-style-type: none"> • A <i>dimensão sociointeracionista</i> na análise de gêneros textuais e a noção de gênero como mega-instrumento (Schneuwly) como suporte às atividades de linguagem.

Síntese das contribuições dos estudos de gêneros.

Deste ponto em diante, nossa reflexão quanto ao ensino de língua portuguesa no Brasil fará referência ao surgimento dos PCNs, documento tomado como instância oficial normatizadora do ensino de língua e, mais especificamente, às formas de tratamento do conceito de gênero construído em um momento particular – delimitável cronologicamente – da história da normatização oficial do ensino de português.

Nessa direção, a publicação dos PCNs do Ensino Fundamental para a Língua Portuguesa, em 1997 e 1998, pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) do governo federal, insere-se em um percurso histórico de normatização oficial do ensino de língua no país. Embora significativos nesse percurso, os PCNs não inauguram a reflexão sobre os objetivos, os conteúdos e a didática, eventualmente mais adequados a esse ensino, nem se dissociam da massa de documentos oficiais que o vêm normatizando, pois as secretarias de Educação dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, assim como outros países, também já discutiam a reorganização dos currículos e das metodologias de ensino:

Os PCNs foram elaborados a partir das práticas curriculares vigentes dos sistemas estaduais e municipais de educação, dos dados sobre o desempenho dos alunos e da experiência curricular de outros países. Durante dois anos, em 1995 e 1996, a proposta foi exaustivamente examinada por educadores, autoridades de ensino e organismos especializados. Desse trabalho resultaram nada menos que 700 pareceres. A partir deles, os documentos originais puderam ser refeitos, chegando-se, assim, à versão atual. (BRASIL, 1997, p. 3)

Com base nisso, cabe indagar qual a particularidade de que se investe o documento na conjuntura específica em que emerge e – para os objetivos deste estudo – qual o sentido da eleição do conceito de *gênero* como fio condutor das propostas didáticas que apresenta. Em outros termos, é importante compreender o processo de elaboração do documento e a política estatal que lhe dá suporte, o que consiste em elucidar o contexto de elaboração, implantação e os pressupostos teóricos dos PCNs para o ensino de língua portuguesa.

1.3. O CONCEITO DE GÊNERO NOS PCNS

O conceito de gênero pode ser visto no contexto atual das discussões sobre ensino de língua como conteúdo que possibilita reunir resultados de pesquisas e de reflexões anteriores, já concebidos como consensuais na área. Os PCNs, à parte das críticas a eles atribuídas, surgiram no cenário brasileiro como documento de referência (síntese) que atendia a determinações de ordem teórico-disciplinar, didático-metodológica e moral-sociológica que, com os novos estudos linguísticos da segunda metade do século XX, passavam a delinear as relações estreitas entre o domínio da normatização oficial com o da teorização-acadêmico-científica.

A determinação da ordem teórico-disciplinar situa-se em um conjunto de saberes teórico, disciplinar e acadêmicos, relacionado às diferentes concepções (de linguagem, língua, texto, discurso, entre outras) e às respectivas correntes teóricas difundidas em âmbito acadêmico. A compreensão da natureza da linguagem como comunicativa ou como enunciativa, assim como o fenômeno da transdisciplinariedade na discussão sobre o gênero, faz com que termos como discurso, texto e enunciado recebam incontáveis sentidos.

Os PCNs apresentam como bases da concepção de linguagem os princípios da eficácia, da adequação, da competência e da diversidade.

A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (BRASIL, 1997, p. 32)

(...) o ensino de Língua Portuguesa deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de: expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados (...). (BRASIL, 1997, p. 41)

É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente. (BRASIL, 1997, p. 49)

(...) nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. (BRASIL, 1998, p. 25)

(...) dado que a possibilidade de o sujeito ter seu discurso legitimado passa por sua habilidade de organizá-lo adequadamente. (BRASIL, 1998, p. 48)

Quando à competência, em diferentes passagens do documento, há referências explícitas à necessidade de se desenvolver a competência de leitura e produção de textos orais e escritos, aliada aos princípios da eficácia e da adequação, tomando-a como finalidade do ensino de língua portuguesa no país:

O trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modalizadoras. (BRASIL, 1997, p. 53)

Afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. (BRASIL, 1998, p. 30)

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. (BRASIL, 1998, p. 70)

O conceito de diversidade textual ancora de modo significativo o conceito de gênero nos PCNs, tomando-o como próprio objeto de ensino de português e com o objetivo de contemplar, do ponto de vista didático, a diversidade de textos constituída socialmente e a demanda pela competência de selecionar e produzir de maneira eficaz e adequada textos que circulam nas diferentes esferas sociais:

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, pp. 23 e 24)

A partir dos critérios propostos na parte introdutória deste item, a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros. (BRASIL, 1998, p. 93)

Vale considerar que a inclusão da heterogeneidade textual não pode ficar refém de uma prática estrangulada na homogeneidade de tratamento didático, que submete a um mesmo roteiro cristalizado de abordagem uma notícia, um artigo de divulgação científica e um poema. A diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos: deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura. (BRASIL, 1998, p. 26)

O conceito de gênero nos PCNs é, então, constituído a partir do princípio da diversidade textual, definido como objeto-gênero sua materialidade linguística é particular, o que, por sua vez, o define como um "objeto de ensino" (unidade de ensino da língua portuguesa). Assim, se a diversidade textual deve ser aprendida, os gêneros necessitam ser ensinados:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o

texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (BRASIL, 1997, pp. 35 e 36).

O princípio da diversidade apresentado nos PCNs está em consonância com as correntes teóricas que estabelecem os estudos da linguagem de matriz textual-enunciativo-discursiva, de natureza heterogênea e dialógica. Com base nessa percepção, o conceito de linguagem adotado considera não apenas sua materialidade linguística, mas, principalmente, sua natureza discursiva, relativa ao conceito de uso da língua (eficácia, adequação, competência). Em outros termos, "o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social" (BRASIL, 1998, p. 19).

A opção pelo conceito de gênero nos PCNs como a materialidade da linguagem é academicamente motivada pelos aportes teóricos na dimensão sociointeracionista, amplamente estudados em diferentes áreas de pesquisa no Brasil (psicologia, sociologia, linguística, antropologia, entre outros) nas décadas de 1980 e 1990.

(...) contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso (BRASIL, 1997, p. 22).

Ao definir-se diante do conjunto de concepções teóricas acerca da linguagem e enquanto síntese dos estudos teóricos disciplinares contemporâneos para o ensino da língua, os PCNs apresentam uma definição de gênero como *objeto de ensino*, acompanhada do conceito de texto como *unidade de ensino*. A eventual polissemia dessas definições no próprio documento, bem como sua instabilidade conceitual, ainda que os autores procurassem atenuá-las no interior do documento, se tornam determinantes para que se estabilize o estatuto do *objeto-gênero* proposto.

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a "famílias" de textos que compartilham algumas características comuns,

embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. (...) Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas etc. (BRASIL, 1997, p. 26)

Nessa direção, o termo *objeto-gênero* produz-se um efeito de transparência nos referências curriculares, com a intenção de preservar-se dos conflitos que o termo *gênero* apresenta ao ser enunciado no domínio acadêmico-científico. Também é possível perceber alguns traços da filiação teórica nos conceitos apresentados, assim como a referência explícita a diferentes teóricos que endossam o documento oficial. “O termo ‘gênero’ é utilizado aqui como proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly.” (BRASIL, 1997, p. 26)

É possível reconhecer nos pressupostos teóricos dos referenciais curriculares um exercício de reflexão bakhtiniana sobre gênero. Por um mecanismo de reformulação e mesmo citação direta, retoma-se a percepção do autor em "O problema dos gêneros do discurso" e cristaliza-se a definição segundo a qual os gêneros seriam "tipos relativamente estáveis de enunciados" (Bakhtin, 2003, p. 279) necessários ao estabelecimento da interação verbal.

Fundada na autoridade do pensamento bakhtiniano, a definição do objeto-gênero se dá ainda em função do diálogo com diferentes autores ou correntes teóricas e disciplinares. É possível detectar a referência explícita aos estudos genebrinos¹⁰ (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004) e aos estudos brasileiros similares (MARCUSCHI, 2002; KOCH & ELIAS, 2006; e ROJO, 2009; entre outros) quanto ao ensino de língua organizado a partir do desenvolvimento de competências para a leitura, compreensão e produção de gêneros textuais.

1.3.1. Um conceito de gênero para o ensino de língua

O surgimento da noção de gênero nos termos utilizados atualmente é muito recente, e as abordagens para este tema ainda florescem sem que, contudo, se tenham resolvido questões terminológicas e mesmo epistemológicas complexas. A natureza da linguagem como comunicativa ou como enunciativa, crescendo-se o fenômeno da transdisciplinariedade na

¹⁰ A remissão aos estudos genebrinos (Escola de Genebra) na instauração do estatuto atribuído ao objeto-gênero nos PCN decorre, em grande medida, da inserção dos estudos realizados no âmbito do LAEL/PUC-SP no processo de elaboração do documento.

discussão sobre gênero, faz com que termos como discurso, texto e enunciado recebam muitos sentidos.

Os PCNs, como um construto social, historicamente situado, não poderia estar isento desta complexidade terminológica. Para situar esta pesquisa no amplo panorama epistemológico da discussão sobre gênero, propusemos uma tomada de posição conceitual para subsidiar as reflexões deste estudo: a) conceito de gênero textual/discursivo adequado ao ensino; b) reflexão sobre os objetivos para o ensino de gêneros textuais e os parâmetros para a seleção dos gêneros a serem ensinados.

Para situar a nossa posição teórica, partimos de uma premissa singular à diversidade de teorias que investigam a natureza do gênero para a qual o que se tem estabelecido como consensual é o fato de que a língua, do ponto de vista de sua práxis, reflete, por meio do gênero, os padrões culturais e interacionais da comunidade em que está inserida. É neste sentido que as formulações de muitos autores, embora partindo de bases teóricas diversas, encontram pontos em comum. Em Marcuschi (2009, p. 4), gêneros são vistos como:

(...) estruturas discursivas (...) modos de organização de informação, que representariam as potencialidades da língua, as rotinas retóricas ou formas convencionais que o falante tem à sua disposição na língua quando quer organizar o discurso.

Diante desse consenso, também ganham respaldo as reflexões sobre o ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras, especialmente, as críticas à orientação para a prática da escrita, tradicionalmente ensinada na escola e escassa de realidade sociointeracional. A conhecida definição de gênero *narrativo, descritivo e dissertativo*, preconizada no âmbito escolar desde a década de 1970, passa a ser (re)vista a partir da discussão das concepções de *sequência textual* (ADAM, 1992) e de modalidade discursiva (MEURER, 2000) e tomada enquanto elementos de composição dos gêneros e não mais como gêneros específicos.

Contudo, este consenso parece ser incipiente para a resolução dos conflitos subjacentes ao conceito de gênero, levando-se em consideração as lacunas teóricas enquanto objeto de pesquisa e ainda em formação.

1.3.2. PCNs: uma proposta teórica e metodológica para o ensino de língua no Brasil

Entre os vários documentos com que dialogam, explícita ou implicitamente, os PCNs, está a Lei 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹¹. Em um contexto histórico de grandes mudanças científicas e tecnológicas, busca-se refletir sobre os paradigmas considerados tradicionais no que se refere às relações do homem com o mundo do trabalho, tendo impacto sobre os modos de produção e circulação de bens.

Enquanto documento oficial e dispositivo regulador das práticas didáticas, os PCNs possibilitaram a normatização do ensino de Língua Portuguesa em território nacional. Os diferentes autores que participaram da elaboração dos PCNs propuseram uma reflexão para o problema das relações entre linguagem, ensino de língua e normatização oficial, bem como a análise e descrição dos *referenciais curriculares*, modalidade particular do documento que se constitui no encontro de determinações de ordem político-legal, acadêmico-científica e didático-pedagógica, entre outras que passam a definir modos de interlocução e de interlocutores no domínio mais amplo da normatização oficial.

No campo teórico-disciplinar, os PCNs apresentam a demarcação de uma interlocução com tradições acadêmicas diversas, presentes na elaboração do documento, explicitamente mencionadas em sua *ficha técnica* e na seção de referências bibliográficas. Quanto à determinação didático-metodológica, tem-se como finalidade última do documento a demarcação de uma interlocução com as práticas de ensino de língua na escola. Ao se configurar como referenciais curriculares, o documento busca propor “diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos de modo a assegurar uma formação básica comum” (BRASIL, 1998, p. 49). Por último, quanto aos aspectos político-legais, é estabelecida uma interlocução com a nova LDB, definindo a inscrição do documento no projeto oficial de integração da sociedade brasileira no mundo globalizado.

É nesse contexto de construção do documento *oficial, normatizador e regulador* dos referenciais curriculares para o ensino de língua portuguesa no Brasil, que se estabelece o lugar do *conceito de gênero*. Seria um equívoco interpretar o prestígio do conceito de gênero nos PCNs pela defesa de uma suposta eficácia intrínseca, interna ao estatuto teórico e epistemológico do conceito, ignorando o conjunto de determinações que demarcam o lugar

¹¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996, promulgada em 20 de dezembro e publicada no *Diário Oficial da União* de 23 de dezembro de 1996, a chamada Lei Darcy Ribeiro surge na conjuntura de efervescência do ideário *neoliberal* e do modelo de *globalização econômica* que lhe dá visibilidade, ambos subordinando as políticas sociais (as políticas educacionais incluídas) à lógica hegemônica conduzida pelos mecanismos de mercado.

desse documento no domínio da normatização oficial de ensino de língua e suas fronteiras em relação a outros domínios institucionais.

As demarcações do conceito de gênero nos PCNs se configuram, preliminarmente, de duas formas: a) demarcação em relação a *um percurso histórico de teorização acadêmico-científica* sobre a linguagem e o ensino de língua; e b) demarcação de uma *interlocução particular* quando de sua publicação.

Logo na apresentação e caracterização da área de Língua Portuguesa, os PCNs enfatizam o papel do ensino de língua portuguesa no contexto dos avanços científico-tecnológicos, diante de novos referenciais de relação do indivíduo com a sociedade. Os PCNs (BRASIL, 1997, p. 41) objetivam que “os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado”. No documento oficial, tem-se como objetivo geral de Língua Portuguesa para o ensino fundamental “que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.” (BRASIL, 1998, p. 32).

Nesta perspectiva, os PCNs representam a busca pela qualidade do ensino de língua que toma essa área como objeto de interesse, problematizando-a com a finalidade de contribuir com a formação do cidadão competente para viver em uma sociedade em constante transformação:

Nos últimos dez anos, a quase-totalidade das redes de educação pública desenvolveu, sob a forma de reorientação curricular ou de projetos de formação de professores em serviço (em geral os dois), um grande esforço de revisão das práticas tradicionais de alfabetização inicial e de ensino da Língua Portuguesa. Seja porque a demanda quantitativa já estava praticamente satisfeita - e isso abria espaço para a questão da qualidade da educação-, seja porque a produção científica na área tornou possível repensar sobre as questões envolvidas no ensino e na aprendizagem. (BRASIL, 1997, p. 19 e 20)

Os PCNs se inscrevem em um grande conjunto de pesquisas teórico-disciplinares e acadêmicas, desenvolvidas em universidades e secretarias de Educação que contribuíram com novas concepções sobre o processo de aquisição de língua (alfabetização), a leitura, a escrita e a oralidade, assim como a revisão atenta às práticas de ensino:

As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia

cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da *análise* do discurso. (BRASIL, 1997, p. 19 e 20)

É nesse período que ganha espaço um conjunto de teses que passam a ser incorporadas e admitidas, pelo menos em teoria, por instâncias públicas oficiais. A divulgação dessas teses desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua (...). (BRASIL, 1998, p. 18)

Nos PCNs a referência às pesquisas teórico-científicas e acadêmicas é apresentada sem qualquer especificação das correntes teóricas e disciplinares de que elas são provenientes. Embora situadas cronologicamente, tais pesquisas se diluem, desse modo, em um percurso teórico e didático (pressuposto como *partilhado* por todos) de transformações das concepções de ensino de língua. Assim, os referenciais curriculares se legitimam e se consolidam a partir de uma “produção científica” ancorada na necessidade de atualização teórica e de desenvolvimento de propostas inovadoras de revisão de práticas didáticas e de currículos.

Portanto, resgatar os PCNs nas reflexões sobre o ensino de língua e suas concepções teóricas é reconhecê-los como inscritos em conjunto de documentos oficiais de normatização do ensino de português no Brasil, bem como parâmetros de referência para as reflexões desenvolvidas nas pesquisas acadêmicas e produções epistêmicas que impulsionam o tema em discussão: língua e ensino.

CAPÍTULO 2

2. LÍNGUA E ENSINO

2.1. LÍNGUA: UMA CONCEPÇÃO SOCIOINTERACIONISTA

No início do século XX, estavam vigentes os paradigmas científicos e filosóficos da pesquisa positivista, determinada pela perspectiva de uma investigação mais objetiva, racional e quantitativa. Essa perspectiva de pesquisa científica, apesar dos avanços curriculares, ainda pode ser percebida na educação básica com a reprodução de uma concepção de ciência a-histórica e neutra, na qual não são evidenciados seu papel social e suas interações com aspectos políticos, históricos, econômicos e éticos.

Com a percepção do homem como sujeito e, ao mesmo tempo, objeto do conhecimento, a perspectiva positivista tornou-se inadequada e as ciências humanas passaram a reconhecer a sociedade na qual se inserem, refletindo sobre a própria dialética da organização e de suas práticas. A construção do conhecimento nas ciências humanas precisa agora considerar as experiências dos sujeitos da pesquisa, pois os temas da cultura e da civilização retomam a questão epistemológica em novas direções. Nesse modelo histórico-social, a linguagem irá inaugurar um novo olhar do homem em relação a si próprio e com o mundo.

Saussure é considerado um dos precursores em relação à ordem não social dos estudos linguísticos, sendo um dos maiores responsáveis pelos novos debates acerca da linguagem que aponta a posição nomenclaturista (herança da gramática histórica) como uma base inadequada aos estudos da linguística. É fato que a escola saussureana não apresentou estudos relevantes para uma abordagem sócio-histórica de análise linguística, mas introduziu questões que destacaram o aspecto da linguagem como instituição social e invalidaram a abordagem individualista de investigação. O modelo de ciências humanas trazido por Saussure desloca a atenção dos pesquisadores da documentação de eventos históricos ou do registro dos fatos do comportamento humano para a ação humana como um sistema de significado, levando o sistema sociocultural a ocupar um lugar de destaque como objeto de estudo.

Igualmente notáveis às contribuições de Saussure, foram os estudos de Bakhtin ao se contrapor à tendência estruturalista de considerar o texto como entidade autônoma, cujo

significado pudesse ser estabelecido independentemente do contexto. Para o autor, o signo passa a ser considerado essencialmente social e mediador de toda relação social, desempenhando um papel na formação sociopolítica e nos sistemas ideológicos. Bakhtin/Voloshinov (2004, p. 109) afirmam:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social de sua interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Passaram a ocupar um lugar de destaque no panorama das discussões acadêmicas as questões apresentadas pela teoria bakhtiniana, até então pouco exploradas, do caráter dialógico da linguagem: os conceitos de enunciado e enunciação e o estatuto dos gêneros do discurso. Efetivamente as discussões sobre a língua passam a ocupar o campo do discurso no contexto sócio-histórico. O enunciado passa a ser a unidade concreta da atividade comunicativa, situada em contextos sociais reais, e não mais a frase, enquanto sequência gramatical formal, abstrata e descontextualizada.

No campo da psicologia, Vygotsky (1984[1930]) foi a grande contribuição para os estudos contrários à tendência não social, biologizante predominante na época, com ênfase nos aspectos comportamentais, verbais ou só mentais dos indivíduos, isoladamente. Vygotsky propunha a reorganização dessas três dimensões em um estudo unificador que visava à renovação teórica e empírica da psicologia do desenvolvimento, para o qual dava destaque ao papel das condições sócio-históricas no processo de construção cognitiva da criança. Para o autor, as funções psicológicas superiores são transformações internalizadas de modos sociais de interação, abrangendo os artefatos culturais (instrumentos) e as formas de ação dos signos (instrumentos psicológicos)

As concepções vygostkyanas sobre as funções do instrumento e do signo possibilitam ao interacionismo simbólico compreender os vínculos entre a psicologia individual e a estrutura social, tomando a linguagem como veículo de interação, antecedente à interação. Bruner (1983) foi um dos psicólogos da educação influenciado pelas proposições de Vygotsky estendendo os debates para a filosofia da linguagem, as ciências cognitivas e a psicologia nas décadas de 70 e 80 do século XX. Para o autor, há uma relação de interdependência entre cultura, cognição e linguagem, uma vez que a cultura nos proporciona conceitos e valores construídos com a linguagem e, concomitantemente, a linguagem só pode ser compreendida em contexto cultural.

2.1.1 Uma perspectiva sócio-histórica

Inicialmente é possível afirmar que as contribuições do materialismo sócio-histórico, introduzidas por Bakhtin e Vygotsky, possibilitaram compreender o papel da linguagem no desenvolvimento da cognição humana e na mediação entre o indivíduo e o mundo real, destacando que os estudos sobre a mediação semiótica (pela linguagem) e a mediação intersubjetiva (envolvimento do mediador nos processos de aprendizagem e desenvolvimento) foram os pilares centrais da teoria vygotskyana.

Emerge dessa abordagem sociointeracionista a noção dialógica de Bakhtin (2003) para a qual os interlocutores são plurais. Para o autor, no processo de interação social, no qual está implícita a construção do conhecimento, as relações discursivas são dialéticas. Bakhtin reconhece o conceito de dialogia como um princípio explicativo e epistemológico, que implica o encontro de vozes em um espaço e um tempo sócio-histórico. Para Costa (2000, p.43):

(...) a constituição do sujeito e da linguagem está num processo de intersubjetividade e interdiscursividade, cujo processo de desenvolvimento, empiricamente harmônico ou não, tem sua origem no “social” e é determinado pelo sócio-histórico. (...) Ou, segundo Bakhtin (1929/1981), pela alteridade, o sujeito “imerge” num território povoado pelo outro e pela palavra, num processo, essencialmente, socioideológico. Esta perspectiva discursiva dialógica (de processos interpessoais/interdiscursivos), que redimensiona a anterior, abre as portas para se interpretar ou outros modos de se ver a constituição intersubjetiva do sujeito as interações concretas emergentes em situações de produção (enunciações) específicas.

Esses novos pressupostos para os estudos linguísticos possibilitaram o redirecionamento das reflexões teóricas para além da dicotomia entre estruturalismo e gerativismo. É neste cenário de um novo paradigma de estudos linguísticos que emergem algumas discussões *sociointeracionistas* propondo opções epistêmicas, metodológicas e pedagógicas. Uma grande contribuição partiu das pesquisas etnográficas, iniciadas nos anos 1960 e 1970 e desenvolvidas tanto em diferentes espaços sociais da comunidade, como, em especial, na sala de aula.

Nesta pesquisa, entende-se que é *com e pela* linguagem que nos constituímos como seres cognitivos e é por meio dela que experienciamos a alteridade. Construimos nossa atividade discursiva na interação com os outros em situações discursivas situadas.

2.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PERSPECTIVAS CONCEITUAIS

A discussão atual sobre o papel da educação ante as novas realidades econômicas, políticas e culturais, definidoras do mundo contemporâneo, ilumina a discussão sobre língua, ensino e modernidade como objeto e tarefa de pesquisa, análise e discussão.

O mundo antigo construiu várias concepções de linguagem ligando-a à lógica e à filosofia, à recuperação e preservação de textos antigos (literários ou religiosos), ao fazer argumentativo (retórica) e literário (poética). Contudo, como bem pontua Faraco (1997), uma das concepções que conseguiu atravessar os tempos e se estabelecer com força no senso comum foi a concepção normativa.

Bakhtin/Voloshinov (2004, p.84) nos lembram de que “toda enunciação é uma resposta a alguma coisa e esta é constituída como tal”. Neste caso, chama atenção para o fato de que a enunciação não passa de um elo da cadeia dos atos de fala, que é produzida para ser compreendida e orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária no momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante. A grande questão é que os filólogos-linguistas desvinculam a língua dessa esfera real, apreendem-na como um todo isolado e se contentam em tomar essa inscrição isolada como um documento de linguagem, comparando-a com outras inscrições no quadro geral e não lhe aplicam uma compreensão ideológica ativa, mas, ao contrário, uma compreensão totalmente passiva, que não comporta nem o esboço de uma resposta.

Para Bakhtin/Voloshinov (2004), a língua, enquanto produto acabado, enquanto sistema estável (lexical, gramatical, fonético), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a leva fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado.

Aquela apreensão dos objetos da enunciação, como um todo que se basta a si mesmo, é projetado, então, para a língua que, marcada pelo conjunto dos fatos tidos como certos, passa a ser vista, também, como uma realidade petrificada que se impõe aos falantes. O pior é que essa concepção de língua vai-se espalhar no senso comum por vários meios, tornando-se a base da representação social hegemônica da língua por séculos a fio.

Com base nos estudos realizados por Faraco (1997), o normativismo, como concepção, nasceu da intensa atividade filológica que se desenvolvia em torno da biblioteca em Alexandria nos últimos séculos antes da era cristã. Como se sabe, a cidade, fundada por Alexandre no delta do Nilo, no século IV a.C., tornou-se não só um importante centro comercial, mas, também (e, certamente, por consequência), um ponto central da erudição

helenística. Ali se desenvolviam, junto ao museu e à biblioteca, estudos de variada natureza, entre os quais a recuperação, análise e interpretação dos textos literários gregos clássicos. Destes emergiu, como subproduto, a concepção normativa de língua como uma solução intelectual para os angustiosos conflitos gerados pela percepção das diferenças entre o grego clássico e o grego alexandrino.

Puseram-se, então, os alexandrinos, a definir modelos de língua (isto é, a definir os fatos tidos como certos); e criaram a gramática [como disciplina] para consolidar esses modelos. É interessante observar que Dionísio da Trácia, grande scholar alexandrino reconhecido pelos historiadores da linguística como o primeiro gramático, definiu sua gramática justamente como o estudo empírico da linguagem dos poetas e dos prosadores.

Além disso, os alexandrinos passaram, também, a dar lições de sua nova arte, indo, inclusive, praticar seu ofício em Roma, após esta ter incorporado Alexandria a seus domínios. Roma, a essa altura, caminhava em direção ao Império e, nesse contexto, recebeu os alexandrinos muito bem, adotando a concepção normativa e trabalhando no sentido da fixação de um latim modelar, também a partir da linguagem dos poetas e prosadores consagrados.

Dessa maneira, agregou-se à concepção de pessoa culta no mundo romano o pressuposto da fala e escrita *corretas*. Produziram-se tratados gramaticais para o bom ensino e o bom domínio dessa preciosa arte. Dentre esses, ficou famoso o de Prisciano, gramático que viveu e trabalhou em Constantinopla durante o governo de Justiniano (século VI d.C.).

Seu tratado de gramática foi adotado como padrão durante todo o período medieval em que estudiosos e professores tentaram preservar um Latim clássico cristalizado como língua de erudição, em meio à balbúrdia das invasões dos povos ditos bárbaros e da algaravia dos novos vernáculos que emergiam dessa confluência do mundo romano com o mundo não romano.

O espírito normativo continuará, dessa forma, recebendo bom reforço à época do Renascimento (com suas apologias à cultura greco-romana) e da construção dos Estados centralizados: a centralização do poder favorecia a centralização do falar e, a partir do século XV, começam a aparecer as primeiras gramáticas das línguas europeias modernas: os novos vernáculos ascendiam à posição de monumentos e passavam a fazer jus a estudos e tratados gramaticais¹². Caso, particularmente exemplar, é o da França do Absolutismo, que chegou a

¹² Segundo Lyons (1979), durante o século XVII, na França houve uma retomada das preocupações sobre as relações entre linguagem e pensamento, e a ideia de que a gramática era um espelho do pensamento recuperada pela famosa gramática de Port-Royal (1660) cujo objetivo era demonstrar que a estrutura da língua é um produto da razão e que as diferentes línguas são apenas variedades de um sistema lógico e racional mais geral. Tal

criar até uma instituição para cultivar a língua “correta” e para exercer o poder de polícia sobre seu uso, a Academia Francesa, que, ainda hoje, inspira temor entre os francófonos.

Arraigada nas representações sociais hegemônicas, identificada, obviamente, na ação da escola, a concepção normativa atravessa o século XIX e desemboca ainda poderosa no século XX. Chegou ao Brasil no século XVI com o modelo pedagógico dos jesuítas e aqui se consolidou, favorecida, certamente, pelas características excludentes da sociedade colonial e de suas sucessoras.

Os vários estudos da linguística demonstraram que existe uma enorme distância entre os modelos de língua, praticados socialmente, e a norma culta inserida na escola. No interior da escola há uma verdadeira fixação pela perspectiva normativista que, incorporada pelos estudantes, vai acompanhá-los pela vida afora, dificultando-lhes o trânsito autônomo nas práticas socioverbais mais complexas.

Na verdade, nos últimos anos, como propõe Soares (2004b), novas demandas sociais apontam para o fato de que não basta, simplesmente, “saber ler e escrever”; dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e escrever, mas, também, que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver.

Vale dizer que, além das diferenças entre ler e escrever, é preciso considerar que cada uma dessas atividades engloba um conjunto de habilidades e conhecimentos muito diferentes.

Assim, entende-se como ler desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a de decodificar símbolos escritos, captar o sentido de um texto escrito, a capacidade de interpretar sequências de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e, ainda, habilidades de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinado de conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, quando necessário, e de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações.

Além dessa grande variedade de habilidades e conhecimentos de leitura, há, ainda, o fato de que essas habilidades são aplicadas de forma diferenciada a uma enorme diversidade de materiais escritos: leitura, manuais didáticos, textos técnicos, dicionários, enciclopédias, tabelas, horários, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas formais e informais, cardápios, avisos, receitas.

Tal como a leitura, também a escrita, na sua dimensão individual, é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos não só numerosos e variados, mas radicalmente diferentes das habilidades e conhecimentos que constituem a leitura.

Assim sendo, as habilidades e conhecimentos de leitura se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas e da capacidade de integrar informação obtida de diferentes textos, até à habilidade de, simplesmente, transcrever sons ou à capacidade de comunicar-se adequadamente com um leitor em potencial. E, tal como foi afirmado com relação à leitura, também aqui não são categorias polares, porém, complementares: escrever é um processo de relacionamento entre unidades sonoras e símbolos escritos e, ainda, um processo de expressão de ideias e de organização do pensamento sob forma escrita.

Dessa maneira, escrever engloba: a habilidade de traduzir fonemas em grafemas e as habilidades cognitivas e metacognitivas; incluindo habilidades motoras, ortografia, uso adequado da pontuação, habilidade de selecionar informações relevantes sobre o tema do texto e de identificar os leitores pretendidos, habilidade de fixar os objetivos do texto e de decidir como desenvolvê-lo, habilidade de organizar as ideias no texto, de estabelecer relações entre elas e de expressá-las adequadamente.

À luz das considerações de Sampaio (1998), a escola moderna brasileira, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, se organiza a partir de um currículo centrado no normativismo, com a supervalorização do estudo da Gramática e da História Literária. Assim, as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita são propostos de maneira dissociada de seus usos. Ler e escrever são atividades gestadas como neutras e não como processos sociais mais amplos e responsáveis, por reforçar, ou questionar, valores, tradições, padrões de poder presente no contexto social.

A gramática, como parte central de programação de Português, constitui pré-requisito para a série seguinte, mesmo que o aluno tenha desempenho satisfatório em redação e interpretação de textos. A gramática não lhe falta para essas competências básicas, mas, mesmo assim, é considerada indispensável para preparar o programa da série seguinte. (SAMPAIO, 1998, p.54)

Pode-se dizer, neste caso, que a concepção normativa da língua é, certamente, uma das mais fortes e resistentes na história do pensamento ocidental que, mesmo as grandes transformações no pensamento científico do século XX, não conseguiu desmontar uma vertente fixa e modelar para o ensino da língua materna na escola brasileira.

2.2.1. Concepções de língua e suas influências no ensino da disciplina Língua Portuguesa

Durante alguns anos, as diversas concepções a respeito do conceito de língua/linguagem se apresentam no centro de diversas análises, transformando-se, assim, em objeto de pesquisa. Por exemplo, a relação entre língua e cultura até hoje se configura num tema polêmico de discussão, visto que alguns linguistas ora concebem a língua como causa ora como efeito da cultura. Tal embate nos instiga e estimula a uma certa aproximação das diversas concepções de língua e, sobretudo, das diversas influências que essas concepções têm exercido no ensino da língua materna na escola.

Para Câmara (1975), a língua é um microcosmo do macrocosmo de uma determinada cultura, visto que ela se define a partir de uma dada cultura e, neste caso, nenhuma língua pode expressar, com inteira justeza, senão a sua própria cultura. A ideia central de Câmara (1975) é que a linguagem se modela na base de uma determinada prática social, constituindo-se, portanto, no resultado de uma situação concreta, ou seja, um reflexo específico de uma dada realidade.

Da mesma maneira Schaff (1974), considera o fato de que a linguagem age sobre o comportamento do homem e, conseqüentemente, no desenvolvimento da cultura, pois leva em conta que esta é produto do pensar e fazer do homem e que a linguagem influencia no produto do pensamento por meio da educação social. A linguagem não é só um dos elementos, mas, também, um dos co-criadores da cultura.

Outro ponto destacado é o sentido dos termos “ideia”, “emoção”, “desejo”, articulados no conceito de linguagem proposto por Sapir (1969). Para Lyons (1991), a linguagem é um sistema que extrapola os termos delimitados em tal definição e faz um alerta para que pesquisas futuras questionem “se as línguas corretamente assim chamadas são puramente humanas e não instintivas”.

Bloch e Trager (1942), porém, definem a língua como um sistema de símbolos vocais arbitrários por meio dos quais um grupo social co-opera. Ao analisar tal definição, Lyons (1991) aponta o contraste que há, com a definição de Sapir, na medida em que salienta a arbitrariedade e, explicitamente, restringe a língua(gem) à língua falada (com o que a expressão “língua escrita” é contraditória). O conceito proposto por Bloch e Trager não faz menção, a não ser indiretamente e por implicação, à função comunicativa de língua(gem), mas, sim, coloca toda ênfase na função social da língua(gem).

Para Hall (1968), a língua é a instituição pela qual os humanos se comunicam e interagem uns com os outros por meio de símbolos arbitrários oral-auditivos habitualmente utilizados.

Vale dizer que, embora na definição sobre o conceito de língua proposta por Hall sejam introduzidos os fatores “comunicação” e interação, tanto Hall como Sappir concebem a linguagem como instituição puramente humana.

Para Robins (1991) a língua se constitui num sistema de símbolos baseados em convenções puras ou arbitrárias. Nesse caso, enfatiza a flexibilidade e adaptabilidade da língua(gem) e admite, afinal, que a língua é um sistema de hábitos que se altera com o tempo e que, assim, responde às mudanças sociais e culturais visando atender às necessidades de seus usuários.

Como bem lembra Lyons (1991, p.13), Chomsky considera a língua(gem) como um conjunto de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos. Para Saussure (*apud* MUSSALIM & BENTES, 2004), língua é o conjunto de todas as regras (fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas) que determinam o emprego dos sons, formas e relações sintáticas necessárias para a produção dos significados. Assim, a língua é um sistema abstrato e a fala é a realização concreta da língua, sendo circunstanciada e variada. Já a linguagem será um sistema mais complexo que envolve tanto o verbal quanto o não verbal. A língua é parte essencial da linguagem e, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e *um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade pelos indivíduos*.

Com base nos conceitos apresentados anteriormente, verifica-se que a língua é um sistema de símbolos elaborados para a comunicação e que a faculdade da linguagem aparece intrínseca à espécie humana, ou melhor, o homem já nasce com ela, prevalecendo a relação entre a linguagem e o pensamento. A verdade é que o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera, em muito, o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino, ou seja, compreender a concepção de língua é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação.

Geraldi (1999), em seus estudos sobre as diversas concepções de linguagem, aponta três fundamentais: linguagem como instrumento de comunicação, que se liga à teoria da comunicação (*código+receptor+mensagem*); como um código ou conjunto de signos (externo à consciência individual e independente dela) que se combinam e são capazes de transmitir

uma mensagem; e como forma ou processo de interação que viabiliza a realização de ações e a interação com o interlocutor.

Como considera Travaglia (2006, p. 23):

A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais.

Geraldi (1999) se atém ao interior desta concepção, visto que acredita que ela implica uma postura diferenciada no ensino da língua materna, uma vez que situa a linguagem como lugar de constituição de relações sociais onde os falantes se transformam em verdadeiros sujeitos. Lembra, ainda, que:

uma coisa é saber a língua, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados. Outra é saber analisar uma língua, dominando conceitos e metalinguagens, a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso. A língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. (GERALDI, 1999, p. 42)

O que se coloca, mesmo após a apresentação das diversas concepções de língua, é “o que é ensinar português”? Em que medida e em que sentido se pode ensinar a língua materna às pessoas que a utilizam, com todo o domínio necessário para que elas se expressem e se comuniquem na sua vida cotidiana? Seria, acaso, ensinar o aluno a compreender os diferentes níveis, registros ou usos da linguagem que pode dominar?

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando à produção correta do enunciado comunicativo-culto, Chiappini (1999) afirma que tal proposta lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento, que tem por função moldar, domar para, policiando-a, fugir ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade. Para essa pesquisadora, na escola os alunos não escrevem livremente, fazem redações segundo determinados moldes, por isso não leem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa mensagem definida.

Ao investigar o ensino da disciplina Língua Portuguesa, Pereira (2006) considera que o grande problema na prática pedagógica da linguagem é a proposta desconectada dos quatro pilares dessa disciplina: a produção de texto, a leitura, a gramática e a oralidade.

Para tal pesquisadora (PEREIRA, 2006, p. 24):

a) seja com preocupação normativa, seja com preocupação descritiva, as atividades relativas ao ensino da gramática são atividades de exclusiva exercitação da metalinguagem;

b) a programação escolar reflete, na sua compartimentação, o desprezo pela atividade essencial de reflexão e operação sobre a linguagem;

c) não há espaço para “a reflexão sobre os procedimentos em uso, sobre o modo de relacionamento das unidades da língua, sobre as relações mútuas entre diferentes enunciados, sobre o propósito dos textos, sobre a relação entre os textos e seus produtores e/ou receptores, etc”.

Como nos lembra Schaff (1974)¹³, é tempo de apresentar o papel da linguagem na atividade intelectual do homem, bem como a sua função ativa na cultura.

Partindo do pressuposto de que a palavra representa pensamento, Schaff (1974, p. 22) define a linguagem como “um pensamento em potência, visto que o sinal linguístico possui uma significação”. Portanto, a linguagem é uma unidade verbal e mental.

Quanto ao pensamento, o mesmo autor (1974) chama atenção para o fato de que este não se segue redutível aos conceitos ligados aos sinais linguísticos, visto que pode ser composto de um elemento representativo que, nem sempre, é idêntico à linguagem “ainda que dependa dela por diversos modos”. O que se entende é que o pensamento conceptual seria impossível sem um sistema definido de sinais (língua), regras semânticas e gramaticais.

Para Schaff (1974), a existência da linguagem é a condição necessária do pensamento conceptual; a linguagem, enquanto produto, constitui o fundamento social. Embora não seja o único fator que determine o nosso pensamento, a linguagem é um fator em potencial de grande importância:

Essa cristalização da experiência social é o ponto de prática e o fundamento de todo pensamento individual fundamento que a sociedade transmite ao indivíduo da maneira mais ditatorial, escapando ao controle do indivíduo. (SCHAFF, 1974, p. 30)

¹³ Os estudos realizados por Schaff tendem, inicialmente, a discutir o papel ativo da linguagem na atividade intelectual do homem, bem como apontar a função que a linguagem desempenhará na produção da cultura.

A linguagem é a mediação entre o homem e a sociedade e, portanto, “não só transmite aos indivíduos a experiência e o saber das gerações passadas, mas, também, se apropria dos novos resultados do pensamento individual” (SCHAFF, 1974, p. 28), visando transmiti-los por meio de um produto social às próximas gerações. Dessa forma, ensinar o indivíduo a falar e a pensar é tentar garantir o progresso da atividade intelectual do homem, bem como da cultura como um todo.

Torna-se, assim, pois, a linguagem (enquanto unidade linguagem-pensamento), no processo do pensamento humano, um fator criador num sentido particularmente importante desta palavra. Funciona, nesse processo, como uma aquisição social da filogênese, que se atualiza na ontogênese do indivíduo humano. Não é arbitrário o conteúdo desta aquisição, visto que as experiências das gerações passadas contêm em si uma soma determinada de conhecimento objetivo do mundo, sem a qual o homem não poderia adaptar a sua ação ao seu meio-ambiente e não poderia subsistir enquanto espécie. (SCHAFF, 1974, p.31)

As ideias examinadas ao longo desse trabalho nos permitem compreender que a língua é um objeto dinâmico que se transforma e vai adquirindo peculiaridades próprias em função do seu uso por comunidades específicas. Quanto à linguagem, diversas são as funções que possui, ou seja, ela não se define apenas na função da comunicação, mas, também, como instrumento que pode garantir a interação.

2.2.2. Concepções de gramática e os objetivos do ensino da língua materna.

De acordo com Travaglia (2006), o ensino da língua pode percorrer três vertentes classificadas a partir dos seguintes tipos: o prescritivo, o descritivo e o produtivo.

O ensino prescritivo objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis. É, portanto, um ensino que interfere nas habilidades linguísticas existentes, sendo, ao mesmo tempo, prescritivo, pois a cada “faça isto” corresponde um “faça aquilo”. Esse tipo de ensino está diretamente ligado à primeira concepção de linguagem e à gramática normativa e só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta, tendo como um de seus objetivos básicos a correção formal da linguagem.

Assim, se o ensino prescritivo tem por função levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão, bem como ensinar a variedade escrita da língua, o ensino descritivo objetiva mostrar como a linguagem funciona. Segundo Travaglia (2006), o ensino descritivo existe não só a partir das gramáticas descritivas, mas, também, no trabalho com as gramáticas

normativas; todavia, nestas a descrição feita é apenas da língua padrão, da norma culta escrita e de alguns elementos da prosódia da língua oral, enquanto nas gramáticas descritivas se trabalha com todas as variedades da língua.

A gramática normativa, ao estudar apenas os fatos da língua padrão, a norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial, privilegia os fatos da língua escrita à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita. Assim, a gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e bem escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, além de prescrever o que deve, ou não, usar na língua.

A gramática normativa é mais uma espécie de lei que regula o uso da língua em uma sociedade. A parte de descrição da norma culta e padrão não se transforma em regra de gramática normativa até que seja dito que a língua só é daquela forma, só pode aparecer e ser usada naquela forma. É preciso, pois, separar a descrição que se faz da norma culta da língua, que é apenas gramática descritiva de uma variedade da língua, com a transformação do resultado dessa descrição em leis para uso da língua. (TRAVAGLIA, 2006, p.31)

Travaglia (2006), ao realizar um estudo aprofundado sobre os diferentes tipos de gramática, considera que gramática normativa é o tipo de gramática a que mais se refere tradicionalmente na escola e, quase sempre, quando os professores falam em ensino de gramática estão pensando, sobretudo, nesse tipo, em função da tradição ou por desconhecimento da existência dos outros tipos.

A gramática descritiva é a que descreve e registra, para uma determinada variedade da língua, em um dado momento de sua existência (portanto, numa abordagem sincrônica), as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construção possíveis, a função, o modo e as condições de uso desses elementos. Portanto, a gramática descritiva trabalha com qualquer variedade da língua, não apenas com a variedade culta, e dá preferência para a forma oral desta variedade. Pode-se, então, ter gramática descritiva de qualquer variedade da língua.

Além dos três tipos de concepção de gramática tratados anteriormente, há, também, outras três tipologias cujo critério de proposição está ligado à explicitação da estrutura e do mecanismo de funcionamento da língua.

A primeira é a gramática implícita ou, também, denominada gramática de uso, que se caracteriza por ser a competência linguística internalizada do falante (incluindo os elementos, unidades, regras e princípios de todos os níveis de constituição e funcionamento da língua: fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e textual descritivo). Esta

gramática, embora o falante não tenha consciência dela, está em sua mente permitindo-lhe a utilização da língua automaticamente, quando dela necessita para qualquer fim, em situações específicas de interação comunicativa.

A segunda é a gramática explícita ou teórica representada por todos os estudos linguísticos que buscam, por meio de uma atividade metalinguística sobre a língua, explicitar sua estrutura, constituição e funcionamento. Assim, todas as gramáticas normativas e descritivas são gramáticas explícitas ou teóricas, podendo ser entendidas como uma explicitação do mecanismo dominado pelo falante, possibilitando-lhe usar a língua, e que seria representado, basicamente, pelo conjunto das unidades linguísticas de todos os níveis e tipos e as regras e princípios, para sua constituição e/ou utilização.

A terceira, a gramática reflexiva, é a gramática em explicitação, conceito este que se refere mais ao processo do que aos resultados. Representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua. Parte, pois, das evidências linguísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, isto é, a gramática da língua.

As três tipologias de gramáticas explicitadas nos parágrafos anteriores representam, de certa forma, uma diferença muito produtiva nas atividades do ensino de gramática na escola. As atividades linguísticas, por exemplo, são as atividades de construção e/ou reconstrução do texto que o usuário realiza para se comunicar. Neste caso, o falante faz uma reflexão sobre a língua, que se diria automática, selecionando recursos linguísticos para o trabalho de construção textual. Então, o usuário lança mão dos mecanismos linguísticos que domina sem que, necessariamente, realize um trabalho de explicitação desses mecanismos (GERALDI, 1993).

As atividades epilinguísticas são aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (ou do tema ou do assunto) para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados, ou de aspectos da interação. Elas “estão presentes nas hesitações, correções (auto ou heteroiniciadas), pausas longas, repetições, antecipações, lapsos etc.; ou, por exemplo, quando um interlocutor questiona a atuação interativa de outrem (se ele não fala, se fala demais) ou controla a tomada da palavra numa conversação, indicando quem deve ou não falar por recursos diversos (como pergunta/resposta, solicitação nominal, etc.)” (GERALDI, 1993, p.25).

Essa atividade epilinguística pode ser ou não consciente. Se a pensarmos como inconsciente, relaciona-se com a gramática de uso; se consciente, parece se aproximar mais da

gramática reflexiva. De qualquer forma há uma reflexão sobre os elementos da língua e de seu uso relacionada ao processo de interação comunicativa.

Já as atividades metalinguísticas usam a língua para analisar a própria língua, construindo, dessa maneira, o que se chama de metalinguagem, isto é, um conjunto de elementos linguísticos próprios e apropriados para se falar sobre a língua. Nesse caso, a língua se torna o conteúdo, o assunto, o tema, o tópico discursivo da situação de interação. Há, aqui, uma análise consciente dos elementos da língua, e se busca explicitar como esta é constituída e como funciona nas diferentes situações de interação comunicativa. O que se faz, então, é a construção de um conhecimento (normalmente, de natureza científica) sobre a própria língua; portanto, a atividade metalinguística, na maioria das vezes, relaciona-se diretamente a teorias linguísticas e métodos de análise da língua. Todos os estudiosos e especialistas da língua fazem metalinguagem, todas as gramáticas descritivas, históricas, comparadas, geral, universal, ou de outros tipos, são produtos e atividade metalinguística.

Mas, afinal, se este contexto de pesquisa é o ambiente acadêmico, que objetivos justificam o ensino de Português a falantes nativos e adultos de Língua Portuguesa? Primeiro, pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua, isto é, a capacidade de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. Este desenvolvimento é, portanto, compreendido como a progressiva capacidade de realizar a adequação do ato verbal às situações de comunicação.

Vale destacar que, de acordo com Travaglia (2006, p. 8), “a competência comunicativa implica duas outras competências: a gramatical e a textual”. A gramatical se expressa na capacidade que o usuário tem de gerar sequências linguísticas próprias e típicas da língua em questão. Já a textual se caracteriza pelo fato de o usuário dominar a competência de produzir e compreender textos valendo-se de capacidades textuais básicas, como: a) capacidade formativa – possibilita, ao usuário da língua, produzir e compreender um número de textos ilimitado, além de avaliar a boa ou má formação de um texto, o que equivaleria, aproximadamente, a ser capaz de dizer se uma sequência linguística dada é ou não um texto na língua de uso; b) capacidade transformadora – possibilita, aos usuários da língua, modificar, de diferentes maneiras (reformular, parafrasear, resumir) e com diferentes fins, condições de analisar se o produto de tais modificações é adequado ou não; e c) capacidade qualificativa – possibilita aos usuários da língua pontuar a que tipo de texto pertence um dado texto.

Se um dos objetivos para o ensino da língua materna se caracteriza pelo desenvolvimento da competência comunicativa, levar o aluno ao domínio da norma culta ou

língua padrão e ao ensino da variedade escrita da língua também tem se tornado uma das preocupações dos professores de Língua Portuguesa, justificando-se por sua natureza política, social e cultural.

2.3. CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

A Linguística Textual¹⁴, uma das vertentes da ciência da linguagem, mais especificamente do paradigma funcional da linguagem, surgiu na Alemanha, na década de 1960, momento em que o paradigma formal da linguagem, vigente naquela época, deixava de responder adequadamente a vários problemas que se foram instaurando na linguística por uma plêiade de pesquisadores de diferentes linhas de pesquisa. Dentre esses, destacam-se os questionamentos dos neófitos da LT que discutiam o penhor da linguística formal (morfologia, fonética e sintaxe), arguindo que a linguística deveria voltar-se para o estudo do texto.

A LT, diante desse contexto, começou a desenvolver-se com o objetivo de transcender “às limitações teórico-metodológicas da linguística formal e procura penetrar no mecanismo de produção, construção, funcionamento e recepção de textos orais ou escritos” (MARCUSCHI, 2009, p. 12). Na tradição, a LT passou por três fases: *a análise transfrástica*, *a construção de gramáticas de textos* e *a construção das teorias textuais*. Contudo, as pesquisas do final do século XX e princípios do século XXI vêm apontando um quarto momento, resultante da especificidade da análise linguística e das novas concepções de sujeito e linguagem.

No primeiro momento, *a análise transfrástica* propunha a descrição dos fenômenos sintático-semânticos que ocorriam entre os enunciados e sequências de enunciados.

Toda a motivação inicial da LT foi a certeza de que as teorias linguísticas tradicionais não davam conta de alguns fenômenos linguísticos que apareciam no texto. E estes fenômenos eram resumidos numa expressão quase mágica: relações interfrásticas. Constatava-se que certas propriedades linguísticas de uma frase só eram explicáveis na sua relação com uma outra frase, o que exigia uma teoria que fosse além da linguística de frase. Só assim se explicaria a anáfora, as propriedades textuais dos artigos e também o problema das elipses e as repetições, entre outros. (MARCUSCHI, 2009, p. 17)

14 O termo Linguística Textual será tratado como LT a partir deste ponto da pesquisa para dinamizar a leitura dos interlocutores.

Nessa fase inicial dos estudos da LT, da metade dos anos 1960 aos anos 1970, a preocupação central passa a ser o desenvolvimento dos estudos interfrásticos, parte do sistema gramatical da língua. A LT concebia o texto como seu objeto de estudo e o via como uma sequência coerente de enunciados, atribuindo atenção maior às relações interfrásticas, estabelecidas por diferentes elos coesivos textuais: anáforas, elipses, repetições, processados por tessituras correferenciais¹⁵. Acerca disso Marcuschi (2009, p. 16) elucida:

o modelo aqui designado transfrástico não tem um patrono e sim uma convicção básica: a análise da língua não para na frase. Admite o texto como unidade básica e faz dele seu objeto. Tem do texto uma visão bastante estruturalista, embora dentro de uma variada gama de perspectivas teóricas.

A partir desse primado, ainda estruturalista, a concepção de língua é vista como um código, ou seja, “um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 2006, p. 21). Dessa forma, tem-se o conceito de texto como entidade cristalizada, interfrástica cotextual, realizada na superfície da materialidade linguística.

Esses estudos seguiam orientações heterogêneas, de tendência ora estruturalista ou gerativista, ora funcionalista. O texto era, então, concebido como uma “frase complexa”, um “signo linguístico primário” ou uma “cadeia de pronominalizações ininterruptas” (TRAVAGLIA, 2006).

Inicialmente os estudos de referenciação se limitavam aos processos correferenciais (anafóricos e catafóricos) operando entre dois ou mais elementos textuais. O texto seria resultado de um *múltiplo referenciamento*, daí a definição do texto como uma sucessão de unidades linguísticas constituída mediante uma concatenação pronominal ininterrupta. Ainda na primeira fase dos estudos da LT, a partir da ideia de que o texto seria simplesmente a unidade linguística mais elevada (complexa), superior à sentença, surgiu a preocupação de construir gramáticas textuais, por analogia às gramáticas da frase, especialmente entre os linguistas de formação gerativista.

Nesta fase, passou-se a postular a existência de uma competência textual à semelhança da competência linguística chomskyana, levando em consideração que todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de

¹⁵ A correferência é um tipo de coesão textual que se caracteriza por relacionar duas expressões que possuem exatamente o mesmo referente. O seu processamento pode envolver um sintagma nominal pleno e um pronominalizado. Tendo como característica a reativação do referente idêntico ao do seu sintagma nominal antecedente, acredita-se ser possível que esta operação também ocorra entre sintagmas nominais, desde que o seu princípio de funcionamento seja respeitado, isto é, desde que a expressão recupere o mesmo referente do seu antecedente.

enunciados, competência que é também especificamente linguística. Em sentido amplo, “qualquer falante é capaz de parafrasear, de resumir, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título, ou de produzir um texto a partir de um título dado.” (KOCH, 2006, p. 27)

O método ascendente, da frase para o texto, é abandonado pelos estudos da LT e o *texto* passa a ser compreendido como unidade hierarquicamente mais alta. Por meio da segmentação, pretendia-se chegar às unidades menores e classificá-las; no entanto, tinha-se a clareza de que a segmentação e a classificação só seriam pertinentes se fosse garantida a *função textual* dos elementos individuais, tendo em vista que o texto não poderia ser definido simplesmente como uma cadeia de sequências significativas.

2.3.1. Linguística textual: por uma gramática do texto

Nesta perspectiva, o texto passa a ser visto como uma unidade linguisticamente mais elevada e constitui uma entidade do sistema linguístico, cujas estruturas possíveis em cada língua devem ser estudadas pela regra de uma *gramática textual*. Sobre os campos de estudo da LT, Beaugrande (1997, p. 75) faz a seguinte reflexão:

Quando este campo de estudos emergiu sob esta denominação, o primeiro estágio caracterizou-se como uma gramática de texto, estendendo-se dos meados dos anos [19]60 até os meados da década de [19]70. Seguindo a corrente dominante no continente europeu, esta noção de “gramática” era grandemente formalista e intimamente ligada à sintaxe: tanto era um “repertório de distribuições de morfemas e estruturas de frases numa abordagem descritiva”, como era um “sistema de regras para propiciar ‘descrições estruturais’ aos textos, numa abordagem gerativista”. Contava-se com a linguística textual para justificar-se a si própria através da descoberta das restrições formais, p. ex., as conjunções e os pronomes que se aplicam ‘além das fronteiras da sentença’, em formas diferentes do que o usado dentro da sentença isolada.

Teun van Dijk (1992) é considerado um dos pioneiros da LT com relevantes contribuições para os estudos do texto/discurso. Dedicou-se também à construção de gramáticas textuais, levando em consideração oito postulados (DJK, 1992, p.48):

1. Cabe à teoria linguística, em geral, e à Linguística Textual, em particular, dar conta das estruturas linguísticas de enunciados mais completos (constituídos de sequências de frases);
2. Existem propriedades gramáticas além do limite das sentenças, por exemplo, as relações semânticas entre elas;

3. O estudo do texto/discurso permite chegar a generalizações sobre as propriedades de períodos compostos e de sequências de frases;
4. Certas propriedades linguísticas fazem parte de unidades suprassentenciais, como, por exemplo, fragmentos do texto, parágrafos, sequências, bem como a macroestrutura textual;
5. O relacionamento entre gramática e pragmática pressupõe uma descrição gramatical tanto de sequência de frases, como de propriedades do discurso como um todo, para dar conta de fenômenos como a relação entre atos de fala e macroatos de fala;
6. Uma gramática textual fornece uma base mais adequada para um relacionamento mais sistemático com outras teorias que se ocupam do discurso, como a estilística, a retórica, a poética, entre outras;
7. Uma gramática do texto oferece melhor base linguística para a elaboração de modelos cognitivos do desenvolvimento, produção e compreensão da linguagem;
8. Uma gramática textual fornece melhor base para o estudo do texto e da conversação em contextos sociais interacionais e institucionais, bem como para o estudo dos tipos de discurso e usos da linguagem entre as culturas.

A partir dos postulados do modelo de gramática de Teun van Dijk, é possível identificar três características principais: *a gramática do texto insere-se no quadro teórico gerativo* (a forma lógica do texto, estrutura profunda, define sua significação enquanto unidade); *utiliza em grande escala o instrumental teórico e metodológico da lógica formal*; *busca integrar a gramática do enunciado na gramática do texto* (a gramática textual deve especificar as estruturas profundas, ou seja, macroestruturas textuais).

Na década de 1970, a LT ganha uma nova dimensão ao se adotar a perspectiva semântica e pragmática de análise dos textos. À *Semântica do texto* coube explicar a relação de sentido para além do significado das frases tomadas isoladamente e à *Pragmática* coube desenvolver teorias de base comunicativa, nas quais se procurava integrar sistematicamente fatores contextuais na descrição dos textos.

Assim, não se trata mais de pesquisar a língua como um sistema autônomo, mas sim o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta. Interessam os *textos-em-função*, isto é, os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade social complexa, como instrumentos de realização de intenções comunicativas e sociais do falante. Das gramáticas de texto, segue-se à fase *Construção das*

teorias textuais, o terceiro momento no qual o *contexto pragmático* ganha relevância para a compreensão do texto.

Então, na segunda metade da década de 1970, com a adoção de uma *perspectiva pragmática*, surgem as teorias de base comunicativa e o desenvolvimento de um modelo de base que compreendia a *língua como uma forma específica de comunicação social*, da atividade verbal humana, interconectada com outras atividades (não linguísticas) do ser humano.

Quando se fala em pragmática, é fundamental ressaltar que ela surge a partir de inquirições filosóficas, instauradas na transição entre os séculos XIX e XX, momento em que diferentes ramos da filosofia e correntes do pensamento debruçaram-se sobre as questões da linguagem, estabelecendo, pois, investigações filosóficas que se distanciavam da ortodoxa filosofia clássica, voltada para reflexões abstratas, como a explicação da essência do mundo, da realidade, do ser, do conhecimento, dentre outros. Esse movimento é comumente denominado de *Filosofia Analítica* que, no século XX, floresceu por meio de duas vertentes, dentre as quais a *Escola de Oxford*, que se instaurou com a tese de que era necessário examinar a linguagem a partir do uso, ou seja, estudar a linguagem ordinária, a linguagem comum do dia a dia, a linguagem em seu processo de comunicação. Caracteriza-se sobretudo por contemplar a seguinte tese:

o significado de uma expressão (palavra, frase) é *o seu uso ou aplicação na linguagem*. “As palavras”, escreveu Wittgenstein, “só adquirem significado no fluxo da vida; o signo, considerado separadamente de suas aplicações, parece morto, sendo no uso que ele ganha seu sopro vital”. As nossas expressões adquirem diferentes funções, de acordo com o contexto no qual elas são empregadas, modificando-se, assim, o que se quer dizer com elas. (BENTES, 2006, p. 255)

Fica claro, a partir do texto ilustrado, que a pragmática “é a ciência do uso da linguagem” (FIORIN, 2004, p. 166), que tem como foco não mais o sentido proveniente do código linguístico apenas, mas o sentido gerado discursivamente, no seio do uso linguístico. Incorporada aos estudos da LT no seu terceiro momento, traz a concepção de que a linguagem, enquanto uso e ação, é uma atividade construída pelos interlocutores, não sendo uma descrição de fenômenos do mundo, mas uma ação.

Schimidt (1997, p. 36), outro grande expoente dos estudos da LT, propõe uma teoria sociologicamente ampliada da comunicação linguística, na qual define texto como todo componente verbalmente enunciado de um ato de comunicação pertinente a um “jogo de

atuação comunicativa”, caracterizado por uma orientação temática e cumprindo uma função comunicativa identificável, isto é, realizando um potencial ilocutório determinado.

O autor defende, ainda, que é somente na medida em que o locutor realiza intencionalmente uma função ilocutória (sociocomunicativa), identificável por parte dos parceiros envolvidos na comunicação, que o conjunto de enunciados linguísticos vem a constituir um processo textual coerente, de funcionamento sociocomunicativo eficaz e normalizado, conforme as regras constitutivas (uma manifestação de textualidade).

2.3.2. Uma questão de textualidade

A LT, na década de 1980, aprofundou-se nas discussões sobre a textualidade, intertextualidade, noções de coesão e coerência textuais e abordou noções de estruturação (micro, macro e superestruturas).

O conceito de *textualidade* é definido por Schimidt (1997) como o modo de toda e qualquer comunicação transmitida por sinais, inclusive os linguísticos. Assim, na medida em que cabe a uma teoria de texto abordar a produção e recepção de textos que funcionam comunicativamente, essa terá que ser pragmática, cabendo a investigação dos meios e das regras implicadas na produção e recepção de *textos-em-função*, bem como o encaminhamento de um projeto para um modelo de apresentação linguística, como um sistema coordenado de hipóteses relativas ao “jogo de atuação comunicativa” e suas potencialidades estruturais.

Van Dijk (2012, p. 52), especialmente no início da década de 1980, é um dos grandes responsáveis pela “virada pragmática”:

(...) o planejamento pragmático de um discurso/conversa o requer a atualiza o mental de um conceito de ato de fala global.   com respeito a esse macroato de fala que ele constrói o propósito da intera o: que X quer saber ou fazer algo. Se dissermos de maneira bastante vaga, embora comum nas Ciências Sociais, que a a o humana   finalisticamente orientada, estremos significando que sequências de a o (...) são realizadas sob o controle efetivo de uma macro-inten o ou plano, encaixado numa macro-finalidade para um ou mais atos globais. (...)

Para van Dijk (2012), a compreensão de um texto obedece a regras de interpreta o pragmática, de modo que a coerência não se estabelece sem que se leve em conta a intera o, bem como as crenças, desejos, preferências, normas e valores dos interlocutores. A partir destas reflexões, a LT contribui com a amplia o do conceito de *coerência textual*, passando a consider -la um “princípio de interpretabilidade do discurso”, uma vez que não existem

sequências de enunciados incoerentes em si, pois nos processos de interação, é sempre possível construir um contexto em que uma sequência aparentemente incoerente passe a fazer sentido.

Neste momento os estudos da LT são fortemente marcados pelos pressupostos gerais que regem a pragmática. Beaugrande (1997) resume em cinco os pressupostos da pragmática: (1) usar uma língua significa realizar ações; (2) a ação verbal é sempre orientada para os parceiros da comunicação; (3) a ação verbal realiza-se na forma de produção e recepção de textos; (4) a ação verbal consciente e finalisticamente orientada origina-se de uma plano/estratégia de ação; (5) os textos deixam de ser examinados como estruturas acabadas e passam a ser considerados no processo de sua constituição, verbalização e tratamento com os parceiros da comunicação.

De acordo com essa perspectiva, o texto “passa a ser estudado dentro do seu contexto de produção e a ser compreendido não mais como um produto acabado, mas como um processo, resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações sociocomunicativas” (BENTES, 2006, p. 247).

As noções de coesão e coerência seguem, conseqüentemente, esses princípios teóricos, adquirindo novas colorações teóricas. A coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro (HALLIDAY & HASAN, 1976, p. 4). Além disso, ampliam-se novos aportes teóricos, a exemplo da presença do sujeito, da competência comunicativa, da referência, da textualidade e também da oralidade.

Quanto ao sujeito, trata-se do sujeito pragmático, que se apoia, evidentemente, nas concepções de linguagem inerentes à própria pragmática, na qual a linguagem é vista como uma prática social concreta e complexa. Esse falante – o sujeito pragmático, marcado pela intencionalidade – emerge das suas manobras, estratégias discursivas que ele mobiliza para conseguir seus intentos comunicativos. Por outras palavras, emerge da enunciação, consoante Benveniste (2005, p. 82), entendida como o *colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização*. É, pois, um sujeito individual, de vontade própria, que visa, de algum modo, agir conscientemente sobre o seu interlocutor na instância discursiva.

No que tange à *competência comunicativa*, tem-se aí um elemento que, por um lado, se afasta do conceito de *competência textual*, bem como do clássico conceito de *competência linguística*, mas, por outro, se volta para a língua em uso. A expressão *competência comunicativa* foi introduzida na década de 1960 pelo antropólogo Dell Hymes (1964), sendo comumente interpretada como:

a capacidade de usar a língua adequadamente em situações sociais. Trask ressalta que para falar uma língua com sucesso, é necessária uma competência linguística nessa língua: domínio da pronúncia, da gramática e do vocabulário. Mas é preciso mais do que isso: é necessária também uma competência sociolinguística — o conhecimento de coisas tais como o modo de começar e terminar conversações, como e quando ser educado e como dirigir-se às pessoas. Além disso, é necessária também uma competência estratégica, o conhecimento de como organizar um trecho de fala de maneira eficaz, e como perceber e contornar incompreensões e outras dificuldades. (TRASK, 2004, p. 58)

A *competência comunicativa* traz em si uma dimensão social, deixando evidente que a competência gramatical não é suficiente para o falante sair-se bem no seu processo comunicativo; para tanto, ele deve articular a sua competência gramatical a outras competências que, a partir de Canale (1995, p. 63 à 65), se mencionam: *a competência sociolinguística*, domínio de regras que comandam as significações sociais que as sentenças podem assumir; *a competência discursiva*, capacidade de organizar textos com coesão e coerência; *a competência estratégica*, domínio de estratégias para compensar situações difíceis como os colapsos na conversação; dentre outros.

Delineia-se uma nova orientação aos estudos do texto: a virada cognitivista. A nova orientação da LT passa a considerar que todo fazer (ação) é necessariamente acompanhado de processos de ordem cognitiva. Sendo assim, quem age precisa de modelos mentais de operações e tipos de operações. Com a tônica nas operações de ordem cognitiva, o *texto* passa a ser considerado como resultado de processos mentais. A abordagem passa a ser *procedural*, para a qual os parceiros da comunicação devem possuir saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, assim como conhecimentos de memória que deverão ser ativados para o êxito da atividade.

Segundo Beaugrande & Dressler (1983, p. 108), o *texto* é concebido como originado por uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas, “um documento de procedimentos de decisão, seleção e combinação”, de modo que caberia à LT desenvolver modelos de descrição textual, capazes de compreender os processos cognitivos que permitem a integração dos diversos sistemas de conhecimento dos parceiros da comunicação na descrição e na descoberta de procedimentos para sua atualização e tratamento no quadro das motivações e estratégias, na produção e compreensão de textos.

Marcuschi (2009) anuncia que, embora toda análise textual deva ter como *ponto de partida* a entidade linguística concreta, o texto, também não deve se restringir a isso. Segundo o autor, na década de 1980, haveria três formas de se fazer LT: o *texto como uma categoria universal*, objeto da LT numa esfera autônoma da linguagem que demanda regras gerais para

uma competência ampla; o *texto como nível de estruturação de cada língua*, para o qual se teria uma “gramática de texto” ou “gramática transfrástica”, montada para cada língua como tal e, por último, toda linguística é uma LT já que todas as manifestações da língua se dão apenas como textos concretos, sendo que a gramática do texto a mesma que a gramática da língua (descrição e funcionamento do texto e da língua).

O livro de Marcuschi (2009) *Linguística Textual: o que é e como se faz?* torna-se, no início dos anos 1980, um texto de referência aos estudos da LT, devido a sua grande colaboração para as reflexões iniciais no Brasil acerca dos estudos até então difundidos na Europa, especialmente na Alemanha. Oferece, desde então, uma forma de ver “provisória e genericamente” a LT, enquanto estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais.

A LT, vista nesta perspectiva, trata o texto como um ato de comunicação unificado em um complexo universo de ações humanas. Seu tema abrange a *coesão superficial* ao nível dos constituintes linguísticos, a *coerência conceitual* ao nível semântico e cognitivo e o *sistema de pressuposições e implicações* ao nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções. Por um lado deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro lado, deve considerar a organização “tentacular”, não linear, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e nas funções pragmáticas.

No início da década de 1990, outro tema ganha destaque: a questão da tipologia dos gêneros. O linguista americano Swales (1990, p. 45) escreveu:

(...) os gêneros não são apenas fenômenos linguísticos e sim fenômenos linguisticamente situados, ou seja, são eventos discursivos. Trata-se de um conjunto de eventos codificados e chaveados no interior de processos sociais comunicativos. Reconhecer estes códigos e chaves pode tornar-se um facilitador poderoso, tanto para a compreensão quanto para a produção.

Swales (1990) afirma que os gêneros não são apenas fenômenos linguísticos, mas sim fenômenos linguisticamente situados. Entretanto, sua afirmação de que os gêneros podem ser considerados como *eventos discursivos* merece nossa atenção. É possível considerar como evento discursivo uma aula, vista como um macro ato de linguagem; todavia, é possível falar-se de aulas do tipo expositiva, aula inaugural, como ocorrências macroestruturais diferenciadas que vão se configurar em gêneros textuais, constituídos por tipos de discursos;

ou, como prefere Adam (1992), tipos de sequências diferenciadas, tais como sequências injuntivas, descritivas, narrativas, argumentativas e expositivas.

Embora a definição de evento não tenha sido aprofundada por Swales (1990), acreditamos que esta esteja equidistante da discussão de gêneros textuais e de ambientes discursivos. Portanto, tomemos o evento discursivo como uma ocorrência num tempo e espaço discursivo específico que envolve enunciadores com objetivos comunicacionais específicos. Outro exemplo de evento discursivo determinado é uma palestra, muito comum em ambientes acadêmicos como o *locus* desta pesquisa, no qual ocorrem alguns gêneros textuais, escritos e orais, constituídos de tipos de discursos e de sequências, envolvendo enunciadores em situação real de comunicação com objetivos específicos.

Desde os anos 1960, a LT tem percorrido um longo caminho, ampliando e modificando a cada passo seu espectro de preocupações. De uma disciplina de inclinação inicialmente gramatical (análise transfrástica, gramáticas textuais), depois pragmático-discursiva, ela transformou-se em disciplina com forte tendência sociocognitivista e interacional: as principais questões que ela se coloca, neste início de milênio, são as relacionadas com o pensamento sócio-cognitivo-interativo de textos escritos e falados.

Petitjean (1989) propôs em seus postulados algumas possibilidades de classificação de tipos e de gêneros textuais. Seu trabalho começa apontando para a necessidade de estabelecer-se uma nomenclatura mais estável para se trabalhar esse tema e ainda faz uma crítica aos livros didáticos que ora falam de tipo de texto, tipo de discurso, ora em gênero de texto, gênero do discurso, tipos de discurso, entre outras hesitações terminológicas que em nada auxiliam a compreensão de leitores, professores e alunos de língua materna. Um exemplo dessas hesitações é o tratamento dado ao discurso narrativo como texto, discurso ou, ainda, como gênero.

Na atualidade, as concepções encontradas em pesquisas e nos recentes estudos de gêneros trazem as bases epistemológicas da teoria sociointeracionista de Bakhtin.

Na tentativa de amenizar os conflitos terminológicos sobre a questão dos gêneros textuais, e a título de sistematização desta pesquisa, adotaremos as concepções teóricas da Escola de Genebra e sua abordagem sociodiscursiva, tomando como referência as seguintes definições:

Textos são unidades básicas de ensino que se organizam sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, o que os caracteriza como pertencentes a um determinado gênero textual. Para os PCNs, por exemplo, o texto e a noção

de gênero textual, constitutivos do texto, precisam ser tomados como objeto de ensino em nossas escolas.

Em Bronckart (1999, p.75) lê-se “[...] chamamos de texto toda a unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”. Ainda com relação ao texto empírico, o autor afirma (BROKCKART, 1999, p. 108):

[...] todo texto empírico é o produto de uma ação de linguagem, é produto de sua contraparte, seu correspondente verbal ou semiótico; todo texto empírico é realizado por meio de empréstimo de um gênero e, portanto, sempre pertencente a um gênero; entretanto todo texto empírico também procede de uma adaptação de um gênero-modelo aos valores atribuídos pelo agente à sua situação de ação e, daí, além de apresentar as características comuns ao gênero, também apresenta propriedades singulares, que definem seu estilo particular. Por isso, a produção de cada novo texto empírico contribui para a transformação histórica, permanente das representações sociais referentes não só aos gêneros de textos (intertextualidade), mas também à língua e às relações de pertinência entre textos e situações de ação.

- a) *Gêneros textuais* são unidades triádicas relativamente estáveis, passíveis de serem divididas para fim de análise em unidade composicional, unidade temática e estilo, disponíveis num inventário de textos (arquitexto e intertexto), criado historicamente pela prática social, com ocorrência nos mais variados ambientes discursivos, que os usuários de uma língua natural atualizam quando participam de uma atividade de linguagem, de acordo com o efeito de sentido que querem provocar em seus interlocutores.

Quanto aos gêneros, Bronckart (1999) defende que, na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram espécies de textos relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de gêneros textuais) e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores.

- b) *Tipos de discurso* são formados de organização linguístico-discursivas em número limitado que existem e que são percebidos no folhado textual dos gêneros textuais na forma predominada, com a finalidade de produzir um efeito discursivo específico nas relações entre os usuários de uma língua, ancorados

em dois mundos: narrar/relatar e expor/argumentar/descrever e instruir. Adam (1992) sugere o emprego da expressão *Modalidades do discurso* para não gerar conflito com a noção de discurso da Análise de Discurso da linha francesa (AD).

- c) *Sequências textuais* são modos de organização linear que visam formar uma unidade textual coesa e coerente, que vão expressar linguisticamente o efeito de sentido que os tipos de discursos – modalidades discursivas – pretendem instaurar na interação entre interlocutores de uma atividade de linguagem. De acordo com o tipo de discurso – modalidades discursivas – e a serviço de sua textualização em determinado gênero textual, as sequências textuais, homônimas dos tipos dos discursos, são fruto de uma reestruturação da unidade temática de um texto de um determinado gênero textual, organizado na mente do produtor desse texto de forma lógica em macroestruturas semânticas, que operam no eixo paradigmático da escolha e no eixo sintagmático da combinação que necessitam, no ato de sua textualidade, ser organizadas linearmente para a formatação de um texto.
- d) *Suportes textuais* são espaços físicos e materializados onde estão registrados os gêneros textuais, como, por exemplo, o livro, o jornal, o computador, o manual, a folha da bula de remédio, entre outros. Numa concepção ampla de texto, sob o ponto de vista da semiótica, a televisão, o cinema, o rádio o *outdoor* também podem ser considerados como suportes textuais. Marcuschi (2008) aponta para alguns suportes “incidentais” e dá como exemplo uma tatuagem afixada em uma parte do corpo humano, a areia da praia que serve de suporte para pequenos poemas, tal quais troncos de árvores, ou, até mesmo as portas dos banheiros das nossas universidades.
- e) *Ambientes discursivos* são lugares sociais ou instituições sociais onde se organizam formas de produção com respectivas estratégias de compreensão e onde ocorrem as atividades de linguagem, por meio dos textos empíricos, classificados em gêneros textuais; por exemplo, ambiente discursivo escolar, acadêmico, da mídia, jurídico, religioso e políticos, entre outros. Há ainda que se considerar que esses ambientes podem ser recortados em formação sociodiscursivas, de acordo com suas formações sociais.
- f) *Eventos discursivos* são atividades de linguagem que se dão no tempo e em determinados ambientes discursivos, por meio de gêneros textuais constituídos

de discursivos e de sequências didáticas textuais, envolvendo enunciados determinados, com objetivos específicos de interagir com enunciados reais.

- g) *Gêneros discursivos* são vistos como o discurso do judiciário, da mídia, da escola, da academia, o religioso, o familiar e o político entre outros, referindo-se, respectivamente, a *ambientes discursivos* correspondentes.
- h) *Competência discursiva* é um amálgama de capacidades que o usuário de uma língua atualiza e concomitantemente desenvolve, quando participa das atividades situadas de linguagem que ocorrem em diversos ambientes discursivos da sociedade. Além de capacidades linguísticas, textuais e comunicativas, para viver de forma autônoma, esse usuário necessita compreender as diferentes formações discursivas e os respectivos discursos que compõem os ambientes discursivos dessa sociedade. Dominar a maior gama possível de gêneros textuais, orais e escritos, disponíveis no inventário construído sócio-historicamente corrobora para o usuário desenvolver sua competência discursiva, já que é por intermédio dos gêneros textuais que se dá toda a interação sociodiscursiva. A competência discursiva do usuário de uma língua abarca todas essas capacidades, é dinâmica e está em constante desenvolvimento, pois é atualizada a cada momento em que ele participa de uma atividade de linguagem, de forma ativa e responsiva.

Segundo Marcuschi (2008) o número de gêneros textuais de uma determinada sociedade pode ser considerado *ilimitado*, ampliando-se de acordo com os avanços sociais e tecnológicos, sendo possível de se fazer um corte sincrônico e um dado tempo e lugar. Contudo, para efeito de análise, o número de tipos de discurso é mais ou menos *limitado*, como podemos conferir no quadro demonstrativo a seguir:

2.3.3. Conceitos fundamentais: Gêneros e Sequências Tipológicas

Antes de prosseguirmos com a discussão epistemológica acerca da teoria de gêneros e sua vasta terminologia, é preciso salientar que a confusão taxonômica não é privilégio da educação básica e, muito menos, dos livros e manuais de educação. Com relação à literatura de referência, principalmente nas obras que expõem as teorias linguísticas, os modos de classificação são pouco precisos.

Para uns, discurso opõe-se a texto: o primeiro designa o enunciado posto em situação de uso e o segundo, um modo de organização linguística abstrata. Essa oposição é conhecida entre as teorias da análise do discurso e os modelos de gramáticas de texto – ver Beaugrade & Dressler (1983). Para outros, discurso e texto são expressões sinônimas. Para alguns, a discussão tipológica é necessária e possível; para outros, ela é impossível.

Pensando em contribuir para o esclarecimento da questão das classificações e dos gêneros, Petitjean (1989) propôs um esboço de classificação, conduzindo sua reflexão sobre o próprio ato de classificar, de acordo com sua abordagem em diversos campos teóricos de referência: a Sociologia, a Psicologia e a Linguística.

2.4 CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLOGIA, DA PSICOLOGIA E DA LINGUÍSTICA

Para Petitjean (1989), os sociólogos contribuíram com um olhar etnógrafo sobre os modos de consumo dos textos e com uma reflexão crítica sobre o caráter constituinte dos gêneros. Para o autor essa questão está estritamente ligada às questões econômicas de consumo dos textos de acordo com determinadas classes sociais. Conhecer e classificar gêneros para a Sociologia pode ser uma forma de legitimação da segmentação social, pois há uma tendência de classificarem-se grupos de leitores de acordo com os gêneros lidos.

Ao observarmos os questionários aplicados pelas empresas de pesquisa de opinião sobre leitores e sobre gêneros lidos, em sua maioria, esses instrumentos não colocam como gênero de textos os catálogos, folders, panfletos, manuais de instrução, mapas, gráficos, cartões postais entre outras variedades de gêneros em circulação social corriqueira. A ausência desses textos nas pesquisas de opinião evidencia que a legitimidade dada ao leitor está relacionada ao estatuto de saber ler livros de romance, revistas e jornais de grande circulação. Estipulam-se alguns gêneros consagrados e prevalece a noção do prestígio social de textos mais ou menos literário, público especializado e público de massa, em busca de uma hierarquia de qualidade e de valor social.

Nesta perspectiva observamos que já há um problema com o princípio classificatório. Em muitos casos os gêneros não são vistos como estruturas relativamente estáveis, com critérios de semelhanças e diferenças estruturais, de acordo com o tipo de suporte onde aparecem, de acordo com o tipo de discurso predominante e de acordo com o ambiente discursivo em que ocorrem com mais frequência. Essa valorização, incorporada na classificação dos gêneros, reflete um etnocentrismo cultural. Além disso, as classificações oficiais revelam critérios de diferentes tipos de valores como o teor moral, a erudição, a

contribuição e a relevância das informações para os leitores, critérios submetidos a uma variação histórica da sociedade.

Acreditamos que didaticamente seria útil, observando a heterogeneidade cultural dos alunos em contexto escolar, que os gêneros textuais fossem apresentados com toda sua diversidade pelos professores de língua materna. Faz-se necessário que os alunos identifiquem as possibilidades de classificação dos gêneros, não pela transposição didática de uma teoria linguística, mas, sobretudo, para compreender o funcionamento da linguagem dentro das instituições sociais nas quais ela se constitui.

A contribuição da Psicologia na questão dos gêneros ocorre, inicialmente, pela Psicologia Cognitivista. Os psicólogos se interessaram pelos modos de organização textual, numa perspectiva desenvolvimentista, por meio de três tipos de atividades:

- a) as atividades de compreensão: a organização global de um texto (sua superestrutura) tinha papel fundamental no processo de compreensão dos textos. Em síntese o conhecimento do gênero textual e do tipo de discurso influencia na leitura de um texto em particular;
- b) as atividades de produção: a partir de tempos verbais, de conectores e de organizadores textuais, são atribuídas relações de dependência e de correlação entre certos gêneros de textos e suas configurações ou marcas linguísticas;
- c) as atividades de classificação: acredita-se que as crianças privilegiam, para identificar e classificar os textos, os critérios temáticos em detrimento dos parâmetros enunciativos e os critérios que observam as marcas linguísticas de superfície.

E, finalmente, as contribuições da linguística. Iniciaremos com a seguinte questão: o que é classificar um texto? Petitjean (1989, p. 28) responde que “classificar um texto é operar uma aproximação entre objetos de linguagem sempre unívocos e diferentes, a partir de propriedades que lhes são comuns”. A propósito dessa classificação, escreveu Bakhtin (1997, p. 62) que “o defeito dos autores de classificações é o de esquecer a necessidade primordial de uma classificação: a necessidade de uma unidade de base”.

Como sistemas de classificação de textos, as tipologias textuais também encontram problemas quanto à terminologia, pois a noção de “tipo textual” não tem o mesmo sentido em diferentes propostas teóricas; além disso, há uma abundância de termos, tais como: “infraestrutura textual”, “sequência textual”, dentre outros. É sobre esta problemática que trataremos na seção seguinte.

Tomemos como consensual um ponto de partida para a classificação de textos: “formas tipológicas caracterizadas como sequências linguísticas (sequências retóricas), são modos textuais” (MARCUSCHI, 2008, p.154). A partir desse conceito, iremos distinguir neste estudo cinco tipos de textos: o *tipo descritivo*, ligado à percepção do espaço; o *tipo narrativo*, ligado à percepção no tempo; o *tipo expositivo*, ligado à análise e à síntese de representações conceituais; o *tipo argumentativo*, concentrado no julgamento ou na tomada de decisão; o *tipo instrutivo*, ligado à previsão de um comportamento a seguir.

Para o autor, cada um desses focos conceituais se manifesta por meio de marcas linguísticas superficiais: (a) acumulação de imperfeitos; b) presença de pretérito perfeito; (c) acumulação de conectores lógicos; (d) densidade de imperativos e verbos de ação no infinito.

Ainda quanto à classificação linguística, Adam (1992) sugere o uso de tipos de sequências no lugar de tipos de texto, por acreditar que os textos raramente são monossequenciais e porque os gêneros se estruturam de modo completo ou parcial por diversas sequências, idênticas ou diferentes. Nesse caso é conveniente falar em sucessividade sequencial e em hierarquização de sequências. Pode-se, então, entender que um gênero textual como *manual de instrução* tenha em sua composição o predomínio de uma sequência (tipológica) injuntivo-instrucional.

Marcuschi (2008, p.23), ao apresentar diferenças entre as concepções de “gênero textual” e “tipo textual”, defende que os tipos textuais são “construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas”. Assim, cada plano de texto ou superestrutura de um gênero textual pode ser detectado a partir da percepção dos tipos de discursos, das sequências e das marcas linguísticas superficiais que servem de instrução sobre a estratégia na construção da estrutura estável que é o gênero.

Nesse ponto, ratificamos nossa posição em relação à definição de gêneros textuais e de tipos de discurso, das sequências e das marcas linguísticas. A concepção de texto como materialização linguística de discursos, e de discurso relacionado aos efeitos de sentido produzidos pela interação entre usuários da língua em ambientes discursivos definidos (instituições), dentro de uma dada sociedade.

CAPÍTULO 3

3. SD: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma análise das contribuições teórico-metodológicas apresentadas nos estudos do grupo de Genebra, principalmente, nos trabalhos de Dolz e Schneuwly (1996), voltados para uma perspectiva educacional socioconstrutivista. Para tanto, selecionamos a proposta de Sequência Didática¹⁶ (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004) para a elaboração de atividades que visam à análise e à produção de gêneros textuais em um projeto ensino de língua portuguesa na graduação – PELPG. O trabalho é desenvolvido junto ao corpo docente da disciplina de Língua Portuguesa, ministrada na instituição de ensino superior colaboradora desta pesquisa.

A base teórica e metodológica deste capítulo centra-se no interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; DOLZ & SCHNEUWLY, 1998), mais especificamente nas considerações dessa corrente teórica da psicologia sobre aprendizagem de capacidades de linguagem (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004).

Para tanto, este capítulo visa fundamentar teoricamente o tratamento dos dados apresentados no capítulo 5: a análise de duas sequências didáticas dos cursos de Relações Internacionais e de Fisioterapia (elaboradas por professores participantes do projeto), os instrumentos de avaliação, e, ainda, a observação de cunho etnográfico das aulas nas quais as duas SDs foram desenvolvidas. A análise visa colaborar, também, para a discussão da organização do trabalho pedagógico no ensino de língua na graduação; para a elaboração de material didático e com a formação; e para o desenvolvimento profissional dos professores de LP.

3.1. AS CONTRIBUIÇÕES DE DOLZ E SCHNEUWLY

A experiência francófona tem sido desenvolvida na Suíça como um modelo de ensino modular da escrita, denominada *Sequência Didática – SD*, aplicável a todas as séries do

¹⁶ A Sequência Didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004) é entendida como um conjunto de atividades planejadas para serem desenvolvidas de maneira sequenciada, com a finalidade de tematizar aspectos envolvidos na produção um determinado gênero. A partir deste ponto, a sequência didática será tomada como SD.

Ensino Fundamental, levando-se em consideração as formulações teóricas de Vygotsky e de Bakhtin sobre linguagem.

A fundamentação teórica e didática de Dolz e Schneuwly (2004) propõe um modelo de SD definido como objeto descritivo e operacional, organizado para apreender o fenômeno complexo de aprendizagem de um gênero e, assim, orientar a sua prática. Para tanto, o modelo deve valer-se da observação e da análise de práticas sociais que envolvem o gênero, da possibilidade de re-elaboração contínua e do conhecimento de especialistas na produção.

Nessa perspectiva, os gêneros são vistos como as unidades organizadoras do processo de ensino-aprendizagem da língua. Os autores organizam o modelo de SD a partir de subdivisões nos agrupamentos de gêneros: 1) *agrupamentos da ordem do relatar* – voltado à documentação e à memorização de ações humanas, sendo exigidas representações discursivas de experiências vividas e situadas no tempo e no espaço (notícias, diários íntimos, relatos históricos); 2) *agrupamentos da ordem do narrar* – voltado à recriação da realidade (lendas, romance); 3) *agrupamentos da ordem do argumentar* – voltado para o domínio do social, exige sustentação, refutação e negociação nas tomadas de posição (resenha, editorial, ensaio argumentativo, carta de reclamação); 4) *agrupamentos da ordem do descrever ações* – voltado a prescrições e a instruções. Os gêneros desses agrupamentos exigem a regulação mútua de comportamentos (receitas, instruções de montagem, regras de jogo, regulamentos); 5) *agrupamento da ordem do expor* – voltado à construção do saber, exige apresentação textual para a organização das ideias e dos conceitos (artigos, seminário, conferências, texto expositivo, seminários).

O modelo de SD é, então, um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, que devem ser desenvolvidas de maneira sequenciada, em torno de um gênero oral ou escrito, com a finalidade de abordar aspectos envolvidos na produção de um determinado gênero, de maneira a possibilitar aos alunos a maestria na sua escrita.

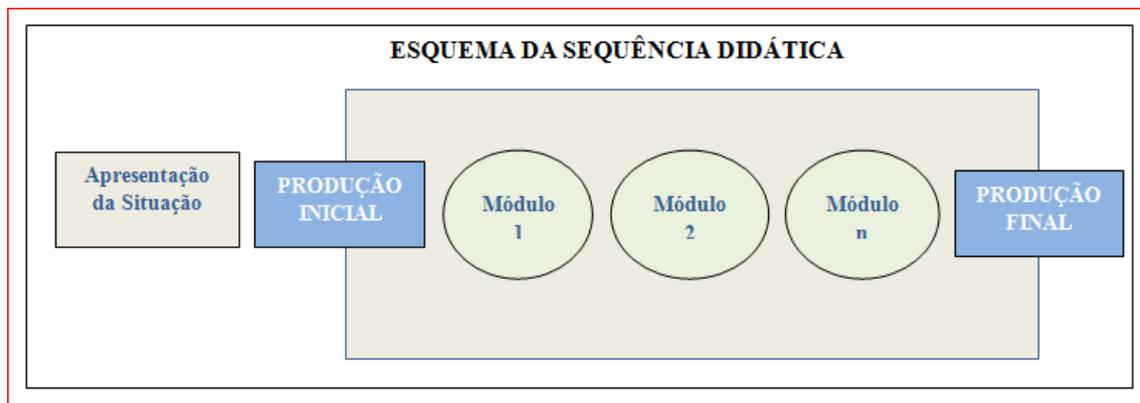
Para Dolz e Schneuwly (1998), a organização das atividades da SD prevê uma sistematização a partir dos conhecimentos prévios que os alunos já possuem sobre o gênero. A partir desse levantamento, faz-se um mapeamento que vai das necessidades de aprendizagem às possibilidades de aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, são consideradas tarefas relativas aos diferentes gêneros: ler e analisar, produzir e revisar, registrar e sumarizar, entre outras atividades corriqueiras na prática escolar.

Entendemos, ao refletir sobre o desenvolvimento de tarefas diversificadas de leitura, produção e análise de textos, que é relevante relacionar a oferta de material de ensino (textos e atividades em geral) ao grau de complexidade do objeto de análise (o gênero). Segundo os

PCNs, essa complexidade “refere-se, fundamentalmente, à dificuldade posta para o aluno ao se relacionar com os diversos aspectos do conhecimento discursivo e linguístico nas práticas de recepção e produção de linguagem.” (BRASIL, 1998, p. 37 e 38).

O desenvolvimento das atividades previstas na SD, segundo Dolz e Schneuwly (1998), deve levar em consideração a organização adequada do tempo de realização e sequencialização das atividades; uma ordenação que permita a transformação das capacidades dos alunos, a colaboração com o outro e a avaliação das atividades apresentadas. A estrutura de base do *modelo de SD* pode ser representada pelo seguinte esquema:

Figura 1



Modelo de Sequência Didática de Dolz & Schneuwly (2004).

O *modelo de SD* inicia as atividades com a *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral e escrita que os alunos deverão realizar. Estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. Esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais da turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que ele deve desenvolver para o domínio do gênero em questão.

A *apresentação da situação* é o momento do processo de ensino-aprendizagem no qual o professor constrói a representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. A *apresentação da situação* envolve duas dimensões do trabalho: a dimensão do *projeto coletivo de produção de um gênero oral e escrito* e a *dimensão dos conteúdos*.

A dimensão do *projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito* define a orientação do docente na tarefa de refletir com a turma acerca das condições de produção de um determinado gênero (interlocutores, estrutura, finalidade, adequação), simulando sua realização. Com essa estratégia, objetiva-se estimular a turma a acionar os conhecimentos prévios relativos ao gênero e às condições de produção, assim como a reconhecer as dificuldades e as potencialidades dos alunos. É importante compreender que, na etapa de *apresentação da situação*, não é necessário realizar a *produção inicial* na íntegra, pois o mais relevante é o planejamento e a busca de soluções para os problemas encontrados. A situação real e complexa de escrita será desenvolvida apenas na *produção final* da SD, após a realização das atividades previstas nos módulos para a apropriação dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero.

A *dimensão dos conteúdos* envolve a apresentação aos alunos dos conteúdos relacionados às atividades práticas de linguagem que serão realizadas e dos conteúdos de outras áreas do conhecimento (história, geografia, ciências) com os quais irão desenvolver em seus textos. Para realizar atividades de oralidade, leitura e de produção escrita, é necessário conhecer os elementos constitutivos dos respectivos gêneros, o que justifica a necessidade de apresentar aos alunos no início das atividades com a SD os conteúdos selecionados, garantindo-lhes o acesso e a tomada de consciência de suas próprias necessidades. A *produção inicial*, portanto, permite identificar os problemas que serão objeto de trabalho nos módulos.

Os *módulos didáticos*, constituídos de atividades didáticas, organizadas por uma sequência gradual de vários exercícios, possibilitam aos alunos, progressivamente, a apropriação das características discursivas e linguísticas dos gêneros. Esses *módulos* oferecem aos alunos, passo a passo, instrumentos necessários à resolução dos problemas colocados pelo gênero na *produção inicial*, permitindo trabalhar de maneira sistemática e aprofundada. O desenvolvimento geral da SD ocorre, portanto, do complexo para o simples: da *produção inicial* aos *módulos*, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. Por fim, há um novo movimento para o complexo: a *produção final*.

Para desenvolver, passo a passo, as questões de linguagem identificadas enquanto “problemas” na *produção inicial*, o *modelo de SD* propõe que os *módulos* sejam organizados com atividades decompostas em diversos elementos específicos do gênero, distribuídos em vários níveis de funcionamento e modos de trabalho.

Quanto aos *níveis de funcionamento*, Dolz e Schneuwly (2004) destacam quatro em relação à produção escrita: *representação da situação de comunicação* (o aluno deve aprender

a identificar o interlocutor, a finalidade do texto; a posição de quem escreve e o gênero em estudo); *elaboração dos conteúdos* (o aluno deve conhecer técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos); *planejamento do texto* (o aluno deve estruturar seu texto segundo a convenção do gênero) e *realização do texto* (o aluno deve escolher os meios de comunicação mais eficazes para escrever seus textos – adequação).

Para a elaboração de um módulo com modos variados de trabalho, o *modelo de SD* estabelece três categorias de atividades e de exercícios: *a atividade de observação e de análise de textos*; *as tarefas simplificadas de produção de textos* e *a elaboração de uma linguagem comum*.

A *atividade de observação e de análise de textos* sejam orais ou escritos, autênticos ou fabricados para colocar em evidência certos aspectos do funcionamento textual “constituem o ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz da expressão. Essas atividades podem ser realizadas a partir de um texto completo ou de uma parte de um texto; elas podem comparar vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes etc.” (DOLZ E & SCHNEUWLY, 2004, p. 75)

As *tarefas simplificadas de produção de textos* são exercícios planejados para que o aluno elimine certos problemas habituais de linguagem conforme os diferentes níveis de produção. Assim, ele pode se concentrar em aspectos mais específicos de um dado gênero (reorganizar o conteúdo, resumir, inserir partes, revisar um texto em função de critérios bem definidos, elaborar refutações, entre outras).

A *elaboração de uma linguagem comum* é um trabalho que busca preparar o aluno para ser capaz de falar dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los, quer se trate de seus próprios textos ou dos de outrem. Para tanto, esta categoria é desenvolvida durante toda a SD, especialmente no momento do planejamento e da elaboração dos critérios para a produção de textos (orais ou escritos).

O *modelo de SD* define a organização em módulos didáticos e a necessidade de variar os modos de trabalho, por acreditar que esses módulos capitalizam as aquisições e ampliam o desenvolvimento. Ao realizarem as atividades sequenciadas, os alunos constroem conhecimentos específicos sobre os gêneros e desenvolvem a capacidade de falar a seu respeito, analisá-los, produzi-los e revisá-los, o que, processualmente, favorece uma atitude mais reflexiva e consciente sobre a linguagem.

Por fim, o *modelo de SD* estabelece a etapa da *produção final* como o momento no qual o aluno pode colocar em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir

os progressos alcançados. A produção final é uma *avaliação somativa*¹⁷ e processual, por meio da qual se procuram revelar os conhecimentos apreendidos no desenvolvimento da SD. Nessa etapa do trabalho, a avaliação permite aos alunos retomarem as atividades desenvolvidas para verificar se os objetivos foram atingidos (controle sobre o próprio processo de aprendizagem); para empregar o recurso regulador da revisão e da reescrita; e para aprimorar o texto, avaliando os progressos realizados no desenvolvimento dos módulos.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 93), quanto à organização didática alternativa (modular) e ao material didático organizado em sequência didática, também definem o *modelo de SD* como um “conjunto de aulas, organizadas de maneira sistemática em torno de uma atividade de linguagem (seminários, debates públicos, leituras para outros, peça teatral), no quadro de um projeto de classe”. Também encontramos referência à proposta de organização didática sequenciada nos PCNs da Educação Básica. Ao encerrar o texto intitulado “Tratamento didático dos conteúdos”, os PCNs de LP (1998) sugerem e incentivam a adoção de organizações didáticas diferenciadas e alternativas, comentando as suas formas organizativas e suas vantagens.

3.2. O TRABALHO COM SD NA GRADUAÇÃO: UM NOVO DESAFIO E NOVAS CONQUISTAS

Ao adotar a SD como referência metodológica para o ensino de língua, no PELPG e na instituição pesquisada, observamos a necessidade de fazer contextualizações no *modelo de SD*, trazendo para o processo de organização das atividades da sequência na graduação outros *elementos* que contribuíssem com as ações dos professores nessa proposta de ensino. Esses *elementos* incluem a seleção prévia de gêneros variados a serem trabalhados na SD de cada curso (elaborada com o auxílio dos especialistas – coordenadores), a referência bibliográfica de aprofundamento teórico e as orientações de análise do texto, acompanhadas de embasamento conceitual.

Assim, a proposta de SD contextualizada para o PELPG pôde ampliar o conjunto de atividades desenvolvidas na disciplina Língua Portuguesa e redimensionar o tratamento destinado aos procedimentos de ensino, especialmente, à seleção, à organização e ao planejamento, tendo em vista a perspectiva sociointeracionista que fundamenta as ações.

¹⁷ A expressão *avaliação somativa* é empregada por Dolz e Schneuwly (2004) ao definir o processo de avaliação no qual o aluno identifica de maneira explícita os elementos trabalhados em aula e que devem orientar seu desempenho na avaliação, permitindo observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados.

Ao iniciarmos os trabalhos de organização e de adaptação do *modelo de SD* para o PELPG, fez-se necessário estabelecer uma *nova representação do modelo de SD* que se ajustasse aos procedimentos escolhidos e à terminologia empregada pelo grupo de professores. Assim, reorganizamos alguns elementos constituintes do *modelo de SD* para elucidar as atividades que compõem o processo de ensino-aprendizagem e garantir a unidade epistêmica da proposta compartilhada na equipe.

Portanto, antes de apresentar *nova representação do modelo de SD* para o PELPG, destacamos a seguir o quadro comparativo entre os elementos constituintes do modelo de referência e da adaptação desenvolvida no projeto:

Quadro 2

<i>modelo de SD (Dolz e Schneuwly, 1996)</i>		<i>nova representação do modelo de SD (PELPG, 2013)</i>	
Apresentação da Situação	(tema + situação + simulação)	Elaboração da Avaliação Diagnóstica	(tema + situação + simulação)
Produção Inicial Produção Escrita	Avaliar as capacidades já adquiridas	Avaliação Diagnóstica Produção Escrita, Leitura e Análise Linguística	Avaliar as capacidades já adquiridas
	Ajustar as atividades da SD às possibilidades e dificuldades		Ajustar as atividades da SD às possibilidades e dificuldades
	Identificar capacidades a serem desenvolvidas para dominar o gênero		Identificar capacidades a serem desenvolvidas para dominar as diferentes sequências textuais e diferentes gêneros
Módulos	Conjunto de atividades/exercícios para trabalhar os problemas identificados na produção inicial	Continuum Temático	Progressão do tema e ampliação do letramento acadêmico
		Continuum de Gêneros	Progressão do grau de complexidade dos gêneros (sequências textuais)
		Descritores para Análise Linguística (Avaliações de saída)	Elementos linguísticos selecionados para aprofundar a análise do texto
Produção Final Produção Escrita	<i>Avaliação Somativa</i>	Produção Final	<i>Avaliação Somativa</i>
	Aplicação dos conhecimentos adquiridos nas atividades da SD		Aplicação dos conhecimentos adquiridos nas atividades da SD
Refação	Revisão/Constatações	Reescrita/Refação	Revisão/mediação/aplicação correção/orientações Desenvolvimento da habilidade reflexiva sobre a própria escrita
		Análise Linguística	Leitura e análise de gêneros diversificados Análise dos elementos linguísticos trabalhados na SD

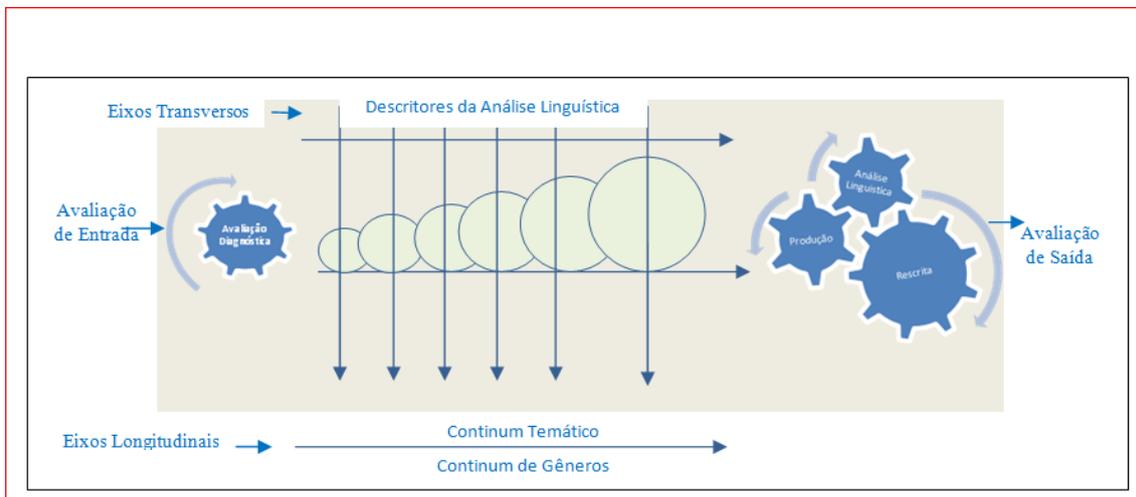
Modelo de SD (Dolz e Schneuwly) e modelo de SD (PELPG, 2013)

Ao contextualizar o *modelo de SD*, estabelecemos que o mapeamento das necessidades de aprendizagem, da adequação do grau de complexidade e do objetivo de ensino seria elaborado por meio da aplicação de uma *avaliação diagnóstica*, no início das atividades letivas, com a qual o corpo docente teria os elementos necessários para elaborar as SDs e o planejamento das ações no respectivo período. Na SD do PELPG, o referencial de estudo da

língua é organizado em um *continuum de gêneros*¹⁸ específicos e concernentes ao domínio discursivo¹⁹ dos respectivos cursos atendidos pelo projeto, materializados em textos de circulação social e agrupados em eixos temáticos.

O quadro 2 ilustra a organização da SD contextualizada para o PELPG e os procedimentos adotados para a elaboração das atividades de ensino: a) avaliação diagnóstica, aplicada no início do período letivo; b) continuum temático, materializado na organização e na discussão dos textos da SD; c) continuum de gêneros textuais, definido a partir do corpus previsto no plano de ensino e das observações do mapeamento, observando o grau de complexidade exigido na leitura e na análise dos textos; d) descritores de análise linguística, selecionados a partir do mapeamento resultante da avaliação diagnóstica e considerados transversais aos gêneros analisados na SD; e) avaliação de saída, constituída por três instrumentos representados enquanto parte da “engrenagem do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita”: a consonância das tarefas de ler (leitura/compreensão/análise) e escrever (produção/reescrita).

Figura 2



Modelo de Sequência Didática Adaptado para o PELPG/ 2013

Para compreender esse processo, é relevante que alguns termos sejam retomados. A *avaliação diagnóstica* é composta por dois instrumentos de verificação dos conhecimentos prévios do aluno (Produção Escrita; e Leitura e Análise Linguística) que, no PELPG, são aplicados na primeira semana de aula, com o objetivo de verificar o nível de leitura e de

¹⁸ Entende-se a palavra *continuum* aqui empregada como referência ao aspecto de continuidade progressiva dos gêneros em uma dada SD, à ideia de linha contínua entre os diferentes gêneros organizados em sequência.

¹⁹ O conceito de *domínio discursivo* é empregado neste trabalho para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana.

escrita dos alunos ingressantes na graduação. Ao consideramos imprescindível identificar o perfil do aluno ingressante na disciplina, buscamos compreender os reflexos das novas formas de leitura e de escrita vivenciadas na contemporaneidade que, com a legitimação de uma nova modalidade de apropriação do texto escrito, o texto eletrônico, têm aproximado os estudantes de práticas sociais em ambientes virtuais a partir diferentes gêneros textuais.

O aluno universitário, parte integrante dessas comunidades virtuais, ao ingressar em um contexto social de estudos acadêmicos, passa a ser inserido em diferentes práticas de oralidade, leitura e escrita, ampliando seus *múltiplos letramentos* (ROJO, 2009) e se familiarizando com novas demandas de uso da língua escrita, *o letramento acadêmico*, em um domínio discurso específico, o discurso científico do ensino superior.

A compreensão do novo perfil do aluno ingressante tem impactos bem visíveis na proposta de ensino da graduação e em sua qualidade. Assim como observamos uma mudança no perfil do aluno ingressante, também é possível perceber modificações no perfil do profissional do ensino, o professor. Nesse contexto, também são reconfigurados os objetivos da disciplina de Língua Portuguesa, com vistas à compreensão da realidade histórico-social. Assim, enfatizam-se os gêneros em circulação na sociedade, o que reflete as particularidades da língua em uma época de intensa mudança de comportamentos sociais, tanto pela explosão da industrialização e do consumo, como pela ampliação de uma determinada forma da comunicação de massa.

A *avaliação diagnóstica* de Produção Escrita possibilita ao corpo docente identificar, nas turmas de cada curso, os problemas relativos à produção da linguagem escrita e iniciar seu mapeamento das dificuldades apresentadas pelos alunos ingressos na graduação. A partir do *mapeamento*, o corpo docente passa a traçar ações específicas para o planejamento da SD de Língua Portuguesa: seleção de descritores na matriz de análise linguística; definição do tema da SD/curso; seleção dos gêneros para a SD/curso; elaboração de um conjunto de atividades com o objetivo de auxiliar os alunos a superarem as dificuldades (compreensão da leitura e produção de texto), identificadas na avaliação de entrada (avaliação diagnóstica).

A seleção de descritores para a matriz da avaliação de Leitura e Análise Linguística, segunda etapa da *avaliação diagnóstica*, possibilitou ao corpo docente orientar o mapeamento das dificuldades e a orientação para o conjunto de atividades da SD. Assim essa *seleção de descritores*, especialmente elaborada para o trabalho com SD, foi definida a partir do currículo de Língua Portuguesa do Ensino Médio brasileiro, tendo como referência os PCNs do Ensino Médio e os critérios de avaliação estabelecidos pelo Exame Nacional do Ensino

Médio – ENEM²⁰ – tendo em vista que essas matrizes curriculares são balizadoras dos conhecimentos adquiridos na formação escolar dos estudantes e norteiam os currículos e os planejamentos de ensino no território nacional, neste caso, de língua. O ENEM aproxima-se de uma concepção discursiva de leitura na medida em que incorpora descritores ou habilidades e competências que dizem respeito não somente ao conteúdo e à materialidade linguística dos textos, mas também a sua situação de produção.

O ENEM é reconhecido como a *avaliação de saída* do Ensino Médio e, simultaneamente, tendo em vista o aproveitamento da pontuação atingida nas provas do Exame, a partir de 2012, de ingresso em diferentes instituições de ensino superior. O Exame apresenta, em sua matriz de avaliação de língua, a expectativa de que o aluno seja capaz de “estabelecer relações entre eles [os diferentes textos] e seu contexto histórico, social e político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros e recursos expressivos dos autores” (ENEM) ou “reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido” (descritores do ENEM).

Nessa perspectiva, elaboramos o segundo instrumento da *avaliação diagnóstica* do PELPG a partir de uma matriz de referência das habilidades e conteúdos necessários ao ingressante nos cursos de graduação da instituição pesquisada, denominada *descritores para a análise linguística*, identificados como relevantes ao ensino-aprendizagem de língua na graduação. A *avaliação de análise linguística* organiza-se em um instrumento de questões objetivas, de múltipla escolha, e uma questão discursiva de produção de texto. Da mesma forma que é planejado para as SDs da equipe, a avaliação diagnóstica tem como *eixo transversal* os descritores e *eixo longitudinal* o tema previamente selecionado que orienta a escolha dos gêneros e contribui para a análise comparativa dos textos, segundo o quadro 3²¹:

²⁰ O ENEM foi definido pelo site do MEC (Ministério da Educação) como um exame individual, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio em anos anteriores. Seu objetivo principal é possibilitar uma referência para a autoavaliação, a partir de competências e habilidades que estruturam o Exame. Afirma o site que, diferentemente dos modelos e processos de sistemas avaliativos tradicionais, a prova do ENEM é interdisciplinar e contextualizada. Enquanto os vestibulares promovem uma excessiva valorização da memória e dos conteúdos em si, o ENEM colocaria o estudante diante de situações-problema e pediria que, mais do que saber conceitos, ele saiba aplicá-los (<http://www.inep.gov.br/>, acessado em 10/2/2012).

²¹ O quadro 3 será apresentado, nesta seção, apenas para ilustrar a matriz da avaliação diagnóstica, sendo analisado e comentado detalhadamente no capítulo da análise dos dados da pesquisa.

Quadro 3

Gêneros	Habilidades	Elementos para análise Linguística (descritores)
Charge Tema: relacionamentos nos Facebook	Identificar as características da estrutura e das condições de produção do gênero textual (charge); Identificar o humor e a ironia no texto; Relacionar a imagem (texto visual) ao texto escrito; Identificar a referência (fato sócio-histórico) da charge.	Aspectos de humor e ironia na escrita; Semiótica: leitura de imagens; Condições de produção do texto e finalidade; Intertextualidade; Inferência contextual;
	Identificar aspectos sintáticos na formação das sentenças em adequação à norma padrão; identificar as relações de coesão; Identificar a semântica (efeitos de sentido no contexto discursivo).	Pontuação; Formas verbais; Efeito de sentido; Coerência e coesão;
Texto de opinião (editorial) Tema: relacionamentos nas redes sociais (Facebook)	Identificar as características do gênero, as condições de produção; da finalidade e dos aspectos tipológicos (argumentação) Identificar a tese; o fato; os argumentos.	Inferência;
	Identificar aspectos sintáticos na formação das sentenças em adequação à norma padrão; identificar as relações de coesão; Identificar a semântica (efeitos de sentido no contexto discursivo)	Sintaxe (formas verbais, coesão, pessoas do discurso); Semântica (contexto);
	Identificar os efeitos de sentidos nas relações coesivas interfrásticas; Reconhecer as relações sintático-semânticas entre os enunciados do discurso.	Coesão e Coerência; Sintaxe/Semântica (efeito de sentido, emprego de conectivos)
	Identificar os efeitos de sentido do léxico empregado;	Semântica lexical (campo semântico e variedade de sentido de uma determinada palavra)
	Identificar a sequência tipológica argumentativa; Identificar a classificação (terminologia) e função dos argumentos empregados	Sequência tipológica argumentativa (argumento de consenso, de autoridade, pragmático)
Capa de Livro + Resenha Tema: relacionamentos nas redes sociais (a moeda virtual)	Estabelecer comparação entre textos e identificar as características do gênero, das condições de produção; da finalidade e dos aspectos tipológicos (argumentação)	Intertextualidade; função social do gênero; ponto de vista; coerência argumentativa
	Identificar os efeitos de sentido da pontuação e da sintaxe no texto (semântica).	Pontuação (vírgula); sintaxe (oração reduzida); Semântica;
	Identificar a estrutura; reconhecer a temática e o domínio discursivo do gênero; estabelecer inferências.	Coerência textual; Estrutura do gênero (resenha); inferência; semântica.
Carta de Leitor (CL) Tema: exposição nas redes sociais (Facebook como espelho)	Identificar a tese e os argumentos do texto-base; Selecionar argumentos; Apresentar pontos de vista; Apresentar proposições; Adequação linguística e estilística ao gênero (CL).	Sequência argumentativa Gênero textual (Carta de Leitor) Adequação da linguagem/texto ao interlocutor proposto

Matriz de Avaliação Diagnóstica (Gêneros, Habilidade e Descritores), PELPG/2013.

Na *avaliação diagnóstica*, a seleção dos gêneros segue uma orientação pragmática, advinda da observação do corpo docente no desenvolvimento do PELPG, a partir da qual foi possível perceber que, entre todas as sequências trabalhadas nos diferentes gêneros analisados na SD, a sequência tipológica *argumentativa* tem sido considerada, no contexto acadêmico, a mais relevante para o desenvolvimento das habilidades e competências requeridas ao aluno de graduação. Mesmo trabalhando com gêneros específicos de cada curso, há um consenso na

equipe acerca da necessidade de identificar os conhecimentos dos alunos quanto aos aspectos argumentativos dos textos e organizar as SDs para desenvolver as habilidades a partir de um grau maior de complexidade do texto de argumentar.

Dessa forma, para reforçar os aspectos argumentativos dos textos entre as atividades da SD, solicitamos a *produção de um texto* de opinião (editorial, carta ao leitor, entre outros) na avaliação diagnóstica o que possibilita ao corpo docente identificar os recursos linguísticos utilizados, ou não, pelos alunos para a construção de textos, predominantemente, argumentativos. Ao mapear as dificuldades presentes na escrita dos alunos, os professores de língua encontram traços de transposição das formas típicas de oralidade para a escrita, seja no apagamento de operadores argumentativos, na introdução de expressões do diálogo cotidiano; seja nas abreviações, na inadequação vocabular e na construção das sequências argumentativas incoerentes.

Feito o mapeamento dos problemas de escrita na avaliação diagnóstica, o corpo docente do PELPG segue para a elaboração da SD1²². Nesse ponto, o grupo volta sua atenção para os gêneros textuais indicados por especialistas de cada curso como mais relevantes para a formação profissional dos alunos. Segundo Bhatia (1993), o conhecimento específico de usuários de uma determinada comunidade constitui-nos como legítimos especialistas diante de gêneros textuais e de condições de produção e de circulação social específicas. Para tanto, é necessário, ao fazer uma seleção de determinados gêneros em um contexto específico, como em cursos de graduação, o que denominamos *continuum de gêneros textuais*, no qual o professor organiza diferentes gêneros em graus de complexidade de leitura e produção de textos diferenciados e selecionados a partir da indicação de professores de áreas específicas, bem como dos coordenadores, “usuários especialistas para a análise do gênero” nessa comunidade acadêmica.

A SD1 do PELPG é, então, elaborada a partir da *indicação temática* concernente às áreas de interesse dos diferentes cursos de graduação, seguida da *seleção de gêneros* diversificados que atendam às orientações e expectativas dos especialistas para o desenvolvimento das habilidades requeridas na comunidade discursiva, e da elaboração e organização de um *conjunto de atividades* com base nos descritores de análise linguística (eixos transversos aos gêneros). Esse processo tem como objetivo auxiliar os alunos a suprir lacunas de compreensão leitora, além de prepará-los para produção eficiente de texto, trabalhando as necessidades identificadas na avaliação de entrada (avaliação diagnóstica).

²² A SD1 é a sequência didática que subsidiará a primeira etapa do trabalho que é dividido em dois períodos do semestre letivo: SD1(oito semanas) e SD2 (seis semanas).

Cada uma dessas ações visa assegurar o desenvolvimento de procedimentos metodológicos de ensino-aprendizagem em uma proposta dialógica e sociointeracionista de ensino de língua.

O *continuum temático*, eixo organizador e de discussão dos textos da SD, funciona como um fio condutor da leitura e dos debates em sala de aula. Por isso a expressão de continuidade, por meio da qual são tecidas as relações de intertextualidade (direta ou indireta) com o objetivo de ampliar as referências de leitura, a compreensão leitora e a participação oral em sala. É na própria vivência dos alunos frente à proposta de discussão temática, pelo acesso a textos e discursos diversos sobre o mesmo tema, que eles podem concordar com as diferentes visões dos autores ou discordar delas e, assim, construir o seu próprio ponto de vista sobre o texto e sobre a realidade social. Durante o período de desenvolvimento das SD, os professores revisitam seu planejamento e discutem a verticalização²³ de alguns aspectos da análise linguística, assim como as referências teóricas que serão indicadas aos alunos e as perspectivas de aplicação dos descritores da análise linguística em atividades, especialmente, na produção escrita. A avaliação de saída, finalização do processo de ensino-aprendizagem da SD, é realizada em três etapas, a partir de instrumentos diferenciados: uma avaliação objetiva de leitura/compreensão e análise linguística, a produção de um dos gêneros (o de maior complexidade) trabalhados na SD e a reescrita dessa produção.

O processo de produção de texto, conhecido como a avaliação de saída da SD, demanda uma atenção maior da equipe de professores ao realizar a etapa de avaliação (revisão comentada) e de devolutiva das produções escritas dos alunos (correção compartilhada com a turma de alguns aspectos relevantes da escrita). Desde a implantação do PELPG, em 2010, que o grupo de professores tem construído e revisado continuamente a *tabela de correção*²⁴, em busca de aperfeiçoamento dos critérios adotados, tendo como base versões utilizadas anteriormente. Nessas revisões, a equipe também discute as matrizes de correção dos últimos vestibulares nacionais (UFMG, UnB, USP, UNICAMP, entre outros) e efetiva os ajustes necessários.

As adaptações das SD baseiam-se na necessidade de atender à demanda do ensino superior e à reorganização das aulas de Língua Portuguesa a partir da implantação do PELPG de forma a: atualizar teórico-metodologicamente a disciplina; favorecer as práticas de ensino-

²³ Entende-se por *verticalização* a capacidade de ampliar o grau de complexidade na análise do texto, seja pelos aspectos linguísticos, discursivos ou estruturais do gênero.

²⁴ A *tabela de correção* (TC) é uma expressão utilizada pelo grupo para nomear o conjunto de critérios utilizados na correção das produções de textos dos alunos. Essa tabela de correção, a partir de agora identificada como (TC), foi desenvolvida no corpo docente participante desta pesquisa, sob a orientação e supervisão da pesquisadora, sendo revista periodicamente, segundo a necessidade de aperfeiçoar a interlocução com os alunos e a transparência do processo de revisão da 1ª versão dos textos produzidos na SD.

aprendizado de leitura e de escrita; e, essencialmente, aproximar os alunos de graduação do domínio discursivo dos respectivos cursos selecionados para a formação profissional do ingressante na graduação.

Retomando a contextualização da pesquisa apresentada na introdução deste trabalho, é importante lembrar que o PELPG nasceu da observação, por parte dos gestores da instituição, de dificuldades com a disciplina institucional de Língua Portuguesa. Em avaliação interna, observou-se que a organização do trabalho pedagógico de LP gerava um alto grau de insatisfação nos estudantes que, desmotivados, desistiam da disciplina (por meio de abandono/trancamento) e, em alguns casos, ao final do primeiro semestre, desistiam do próprio curso.

Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico para a elaboração da SD foi decisiva para a implantação de novos paradigmas de ensino de língua e a adoção de perspectivas teóricas sociointeracionistas. O objetivo último desse investimento é a ampliação do *letramento acadêmico*²⁵ (BARTON & HAMILTON, 2000) dos alunos ingressantes na graduação e o favorecimento da renovação das práticas didáticas convencionais de ensino de língua.

3.3. CONTRIBUIÇÕES DA SD PARA A AMPLIAÇÃO DO LETRAMENTO ACADÊMICO

Barton e Hamilton (2006) explicam que a noção de práticas sociais viabiliza uma discussão fecunda no ambiente acadêmico/universitário ao estabelecer ligação entre atividades de leitura e escrita e estruturas sociais. É nas práticas sociais que o letramento tem uma função ou um papel. Street (2003) destaca que há uma dimensão do poder conferida aos processos de leitura e escrita como integrante dos significados culturais concedidos a esses processos. Nesse sentido, práticas de letramento representam unidades básicas dessa teoria caracterizada pelo social. Essas práticas fazem referência “aos modos culturais em geral de utilização da linguagem escrita pelos quais as pessoas fazem uso em suas vidas” (Barton e Hamilton, 2006, p. 7, tradução nossa).

Por meio dos eventos de letramento, é possível observar e analisar a linguagem socialmente situada, como destaca Gee (1999). Para este autor, os sentidos das palavras, frases, textos são sempre situados e são regulados pelos reais contextos em que estão inseridos. Nessa perspectiva, o uso da língua demanda a revelação de identidades situadas dos

²⁵ O conceito de *letramento acadêmico* adotado nesta pesquisa apresenta-se na perspectiva de uma teoria social e representa um conjunto de práticas sociais capazes de serem realizadas pelas pessoas, segundo Barton e Hamilton (2000).

indivíduos. Contudo, nem sempre há essa compreensão de uso da língua socialmente situada por parte dos participantes dos eventos de letramento, o que pode ocasionar a exclusão dos sujeitos de forma não direta e informada, em contextos específicos. Um dos motivos apresentados por Gee (2001) ao fato de muitas pessoas não conseguirem se inserir e desempenhar funções em determinados contextos se deve a uma não exposição a certas atividades em períodos anteriores à graduação. Gee (2001) denomina *outsider* o indivíduo que não consegue se inserir ou não se sente inserido em determinados contextos.

Para se inserir em certas práticas sociais, ser um *insider* (Gee, 2001) é essencial. Imergir em contextos específicos de uso da língua, participar de processos de socialização não significa, contudo, receber instrução formal como condição necessária. O letramento, nessa direção, é construído por indivíduos e grupos como parte da vida diária.

Segundo Comber e Cormack (1997), o que conta como letramento não é um conjunto de habilidades e conhecimentos formais da língua, imutáveis e universais. Ao contrário, letramento é um conjunto de habilidades que varia muito de acordo com fatores como lugar, instituição, proposta, período da história, modelos culturais, circunstâncias econômicas e relações de poder. A possibilidade de ter acesso, de inserir-se em novas e diferentes práticas sociais, possibilita a adaptação dos participantes aos diversos contextos. A grande função, nas abordagens de Comber e Cormack (1997), é provocar mudanças, por meio da exposição cultural. Essas mudanças têm o intuito de fazer com que os indivíduos, sujeitos da história, tenham condições de transformar a própria consciência ingênua em consciência crítica. Inclui saber analisar como o letramento é usado nos contextos, como é ensinado e como é aprendido.

O letramento característico do meio acadêmico refere-se, nessa direção, à fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social. De acordo com Klemp (2004), letramento acadêmico pode ser definido como um processo de desenvolvimento contínuo de conhecimentos sobre como interagir com as diferentes formas de textos nesse meio. Ser academicamente letrado significa ter um repertório de estratégias efetivas para compreender e usar as diferentes linguagens, especializadas e contextualizadas, no domínio acadêmico. Indica ainda os papéis sociais (pelo menos desejáveis) de alunos e professores, as finalidades de os alunos estarem neste domínio e as relações estabelecidas com o conhecimento e com o saber.

Acrescentamos a essas abordagens um enfoque que tem impulsionado o trabalho com alunos universitários: muitos dos eventos de letramento presentes no meio acadêmico são recorrentes em outros contextos sociais, sejam em atividades orais ou escritas. Logo, não dá para negar que o ensino superior, incluindo professores e alunos, tem o compromisso de

destinar esforços a atividades cujas habilidades estejam subjacentes ao letramento acadêmico. Assim, abrem-se possibilidades de atuação mais efetiva, reflexiva e crítica aos alunos em formação, em situações sociais diversas.

Os estudos realizados nesta pesquisa demonstram o quão complexo é referir-se ao *letramento acadêmico*, pois, no caso do curso da graduação (formação profissional), diferentes práticas sociais são necessárias para desenvolver uma formação de qualidade junto aos alunos. A interação constante entre os participantes, sejam professores, alunos ou outros profissionais, no contexto acadêmico, mostra-se como ponto decisivo para a constituição de sujeitos letrados que se querem críticos, reflexivos e autônomos.

Nossas ações em favor da OTP no ensino de língua portuguesa destinado aos alunos de graduação visam ampliar os contextos sociointeracionistas da comunidade acadêmica, assim como, por meio das SDs, reorganizar os espaços de linguagem em sala de aula (oralidade, leitura, compreensão, análise e produção) a partir de um conjunto de atividades sequenciadas em um continuum temático e de gêneros que viabilizem um processo de ensino-aprendizado mais dialógico, voltado para o desenvolvimento de habilidades que contribuam para o aperfeiçoamento do uso da língua.

CAPÍTULO 4

4. CORPUS DE PESQUISA: AÇÃO E TRANSFORMAÇÃO COLABORATIVA

Aquilo que se vê depende do lugar em que foi visto, e das outras coisas que foram vistas ao mesmo tempo. (...) as formas do saber são sempre e inevitavelmente locais, inseparáveis de seus instrumentos e de seus invólucros. (Geertz, 1997, p. 11)

Uma das questões fundamentais na realização de uma investigação é a opção metodológica que se assume. O objetivo e as questões a que a investigação se propõe responder atribuem um papel importantíssimo na definição da metodologia a se usar. No entanto, as opções metodológicas não se determinam simplesmente por uma relação de causa-efeito a partir daqueles dois aspectos. Fundamental é que exista uma forte coerência entre o objeto de estudo, o propósito com que este é feito, os pressupostos que o orientam e a opção metodológica adotada.

4.1 PESQUISA-AÇÃO: UMA TRAJETÓRIA DE DESCOBERTAS E DE NOVOS OLHARES

Neste capítulo apresentamos a abordagem teórico-metodológica da pesquisa, pesquisa-ação de natureza qualitativa, desenvolvida em uma perspectiva sócio-histórica, com objetivo de analisar e compreender questões relativas às práticas de ensino de língua portuguesa na graduação. Para o desenvolvimento deste estudo, adotamos a *pesquisa-ação* por acreditar que essa abordagem metodológica nos permite verificar o processo de ensino-aprendizagem, desde a concepção do PELPG, à construção coletiva dos subsídios para as práticas de sala de aula. Para tanto, também desenvolvemos a revisão teórica (concepções norteadoras), a análise documental (planos, SD, avaliações entre outros), a pesquisa de campo (observações de cunho etnográfico das práticas de sala de aula; a entrevista semiestruturada e a participação junto às ações do grupo).

Dedicamos a primeira subseção deste capítulo a justificar o porquê da inscrição deste estudo na investigação interpretativa.

4.1.1. O percurso histórico da *pesquisa-ação*

A *pesquisa-ação* surge como uma proposta de transformação da maneira de conceber e fazer pesquisa em Ciências Sociais, pois conduz a uma nova postura e a uma nova inscrição do pesquisador na sociedade, elucidando questões como *qual é o lugar do homem na sociedade e sua ação organizada*.

Trata-se de pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação da realidade; pesquisas que possuem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações (SEIBEL, 1988, *apud* BARBIER, 2007, p.17)

O pesquisador em *pesquisa-ação* desempenha uma abordagem *multirreferencial*, numa atividade dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte. É antes de tudo um sujeito autônomo, um autor de sua prática e de seu discurso. O processo de *autorização* – tornar-se seu próprio autor – leva-o juntamente com outros a formarem, na incompletude, um grupo-sujeito no qual interagem os conflitos e os imprevistos da vida democrática.

Nessa perspectiva, a *pesquisa-ação* é eminentemente pedagógica e política, e segundo Barbier (2009, p. 19), “pertencente por excelência à categoria da formação”, em outras palavras, a um processo de criação de formas simbólicas, interiorizadas, estimulado pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano. Barbier (2009) ainda nos chama a atenção para o que denomina “novas ciências antropessoais” que tendem a reconhecer um lugar cada vez mais importante à sensibilidade da ação humana. Quanto a isso, o autor afirma:

Não se pode ignorar a sensibilidade, enquanto fato social. Ela está inserida na evolução das relações sociais contemporâneas que desvalorizam a violência privada (vingança, crueldade e código de honra das sociedades arcaicas e supervalorizam o poder do Estado e o imaginário da insegurança (...)) (BARBIER, 2009, p. 21)

É preciso voltar aos fundamentos históricos da *pesquisa-ação* para compreender seu processo de *radicalização* epistemológica, dividido em dois períodos: o período de emergência e consolidação (mais americano) entre os anos que precederam a Segunda Guerra

e os anos 1960; e o período de radicalização política e existencial (mais europeu e canadense) desde o final dos anos 1960 aos dias atuais.

Quando se analisa o período de emergência e consolidação, costuma-se sustentar que a *pesquisa-ação* teve origem com Kurth Lewin (*apud* BARBIER, 2009, p. 47 à 49), psicólogo de origem alemã, naturalizado americano, durante a provação da Segunda Guerra Mundial. Professor da Universidade de Berlim, especialista em psicologia Gestalt, fugindo do nazismo desde 1933, chegou aos Estados Unidos onde adotaria a nacionalidade e a mentalidade coletiva. Lewin desenvolve a *Action-Research* tentando resolver problemas levantados pelo antissemitismo, pela implantação de usinas nas regiões rurais com mão de obra pouco afeitas à natureza e ritmo de trabalho das cidades do norte (1939), permitindo à *pesquisa-ação* apoiar-se na ação dos grupos e na necessidade de fazer com que as pessoas participassem na sua própria mudança de atitude ou de comportamento num sistema interativo, como afirmava o próprio Kurth Lewin (*apud* BARBIER, 2009, p. 29):

Quando nós falamos de pesquisa, subentendemos, quer dizer, uma ação em um nível realista sempre seguida por uma reflexão autocrítica subjetiva e uma avaliação dos resultados. Uma vez que o nosso objetivo é aprender rapidamente, nunca teremos medo de enfrentar nossas deficiências. Não queremos ação em pesquisa, nem pesquisa sem ação.

Após a morte prematura de Lewin, em 1947, os estudos de *Action-Research* são retomados por seus alunos e outros pesquisadores e multiplicam-se depois da Guerra. Na esfera industrial, a *pesquisa-ação* passa a colaborar com a auto-organização, a formação de quadros, a modificação dos estereótipos, a resistência à mudança. Também se abre para o trabalho social, restabelecendo alguns aspectos como a mudança social, a integração e solidariedade de grupos de minoria, entre outros eixos de atuação, dividindo-se em quatro tipos de *Action-Research*:

- a) A *Action-Research* diagnóstica: visa produzir planos de ação encomendados. A equipe de pesquisadores intervém numa situação existente, estabelece um diagnóstico e recomenda medidas;
- b) A *Action-Research* participativa: envolve, desde o início no processo da pesquisa, os membros da comunidade em questão.

c) A *Action-Research* experimental: exige um estudo controlado da eficácia relativa das diferentes técnicas utilizadas em situações sociais aproximadamente idênticas.

d) A *Action-Research* empírica: consiste em acumular os dados das experiências de um trabalho cotidiano nos grupos sociais semelhantes, com o objetivo de alcançar o desenvolvimento gradual de princípios mais gerais.

A *pesquisa-ação* orienta-se para uma participação crescente da comunidade envolvida, os colaboradores. Assim, passa-se de pesquisador a interventor e a agente de mudança.

Já no período de radicalização política e existencial, a *pesquisa-ação* irá supor uma conversão epistemológica, isto é, uma mudança de atitude da postura acadêmica do pesquisador em Ciências Humanas, que prevê uma reflexão filosófica do pesquisador e sua própria relação com o mundo. Para Barbier (2009) trata-se de lançar um olhar sobre a cientificidade das ciências do homem e da sociedade. O autor ainda chama a atenção dos pesquisadores que optam por uma metodologia apoiada na *pesquisa-ação* sobre os riscos institucionais e pessoais para quem resolve fundamentar-se nessa escolha, quais sejam:

- a) *riscos institucionais*: não é uma boa escolha para os acadêmicos pouco arrojados, que desejem seguir uma via monodisciplinar, balizada por autoridades irrepreensíveis no mundo acadêmico e nem aqueles com espírito formalista ou com pouca predisposição para ações trabalhosas;
- b) *riscos pessoais*: a *pesquisa-ação*, em função de sua intersubjetividade, leva o pesquisador inevitavelmente à observação e análise de aspectos de si mesmo que este nem sempre pode estar disposto a explorar.

São muitas as contribuições da *pesquisa-ação* para a investigação das ações do homem em sociedade. Susman e Evered (1978, apud BARBIER, 2009) revelam, pelo menos, dez pontos que elucidam a estrutura da *pesquisa-ação* (P-A)²⁶:

1. quanto à *posição de valor*: a P-A desenvolve sistemas sociais e liberam o potencial humano;
2. quanto à *temporalidade*: a P-A observa a atualidade, interpretando-a à luz do passado e do futuro antecipado;
3. quanto à *relação com as unidades de pesquisa*: para a P-A os membros do público-alvo são sujeitos conscientes que colaboram com o pesquisador;

²⁶ Neste trecho do texto a abreviação (P-A) será empregada pela pesquisadora para evitar a repetição da expressão *pesquisa-ação*.

4. quanto ao *tratamento das unidades estudadas*: para a P-A os próprios casos podem representar uma base suficiente para fonte de informação;
5. quanto à *linguagem empregada*: a P-A trabalha com uma linguagem mais conotativa e metafórica;
6. quanto à *realidade das unidades*: na P-A os seres humanos não cessam de introduzir artefatos na observação;
7. quanto às *intenções epistemológicas*: a P-A desenvolve julgamentos múltiplos de maneira a preparar a ação, a fim de obter resultados almejados;
8. quanto ao *aumento dos conhecimentos*: a P-A leva em consideração as “conjecturas” e não tem receio de criar situações, objetivando a mudança do conhecimento;
9. quanto aos *critérios de confirmação*: a P-A embasa-se essencialmente na avaliação dos efeitos da ação;
10. quanto à *base de generalização*: para a P-A, os resultados estão estreitamente ligados à situação e ao contexto.

4.2. O MÉTODO: FERRAMENTA DE COMPREENSÃO DA REALIDADE

A pesquisa clássica passa por cinco etapas em seu desenvolvimento: formulação dos problemas; negociação de acesso ao campo; coleta de dados, avaliação e análise; apresentação dos resultados. A *pesquisa-ação* compreende, como parte do processo de pesquisa, a produção de conhecimento dos esforços destinados para levar à mudança, resgatando sua premissa de conhecer, intervir e contribuir para a realidade pesquisada.

Dessa forma, para Barbier (2009), a *pesquisa-ação* se difere em alguns aspectos, ou ainda, apresenta vantagens em relação às pesquisas clássicas, sendo algumas delas:

- a) com relação à *formulação do problema*: a P-A reconhece que o problema nasce em um contexto específico e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores numa ação coletiva;
- b) com relação à *coleta de dados*: na P-A as questões são de uma coletividade inteira e não de uma amostra representativa, e seus instrumentos são mais interativos e implicativos (discussões de grupo, desempenho de papéis, conversas aprofundadas);

- c) com relação à *avaliação e à qualidade dos dados*: os dados são retransmitidos à coletividade de modo a conhecer sua percepção da realidade e de orientá-la de modo a permitir uma avaliação mais apropriada dos problemas detectados. O exame dos dados visa redefinir o problema e encontrar soluções;
- d) com relação à *interpretação dos dados*: na P-A a interpretação e a análise são o produto de discussões de grupo. O *feedback* é o traço principal da P-A, pois impõe a comunicação dos resultados da investigação aos membros nela envolvidos, objetivando a análise de suas reações;
- e) com relação à *apresentação dos resultados*: a P-A submete seus resultados, previamente negociados entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, na expectativa de que haja a discussão sobre os resultados e a elaboração de uma proposta de novas estratégias de ação.

Os novos estudos acerca da *pesquisa-ação* apontam para um novo sentido quanto ao aparato de pesquisa, ampliando sua perspectiva de técnica de mudança social para *princípio de ação social*. É justamente nessa abordagem da *nova pesquisa-ação* que foi realizada a pesquisa em questão, tendo em vista sua natureza acadêmica, seu aporte epistêmico e metodológico sobre o ensino de língua na graduação, tendo o corpo docente responsável pela disciplina como comunidade colaborativa da investigação.

Na perspectiva da *nova pesquisa-ação* Carr e Kemmis (1986) sugerem ao pesquisador que leve em consideração as cinco exigências para a garantia do metodológico e do científico da pesquisa. Nesse sentido, a P-A:

1. deve rejeitar as noções positivistas de racionalidade, objetividade e de verdade; deve empregar as categorias interpretativas dos docentes e dos demais participantes do processo educativo;
2. deve encontrar meios de distinguir as ideias e as interpretações deformadas pela ideologia, avaliando o desvio em relação as que não o são, e perguntar como a distorção pode ser superada;
3. deve empenhar-se para identificar o que, na ordem social existente, bloqueia a mudança racional e propor interpretações teóricas de situações, permitindo aos docentes e a qualquer outro participante tomar consciência do que pode ajudar e, assim, superar os bloqueios;
4. deve reconhecer que se trata de um conhecimento prático, fundamentada na noção de práxis. Para tanto, trata-se de uma ação alicerçada numa teoria e associada a uma estratégia.

A *pesquisa-ação* torna-se a ciência da práxis, exercida pelos pesquisadores em seu *locus* de investigação, tendo como objeto da pesquisa a elaboração da dialética da ação num processo de auto-organização racional do ator social, em busca da mudança da realidade e da reflexão acerca dos problemas identificados.

Por fim, as contribuições da *nova pesquisa-ação* aproximaram as reflexões metodológicas desta investigação com os aportes metodológicos da *observação de cunho etnográfico*, permitindo que a entrada em campo estabeleça um diálogo entre ambas e a melhor percepção do contexto pesquisado.

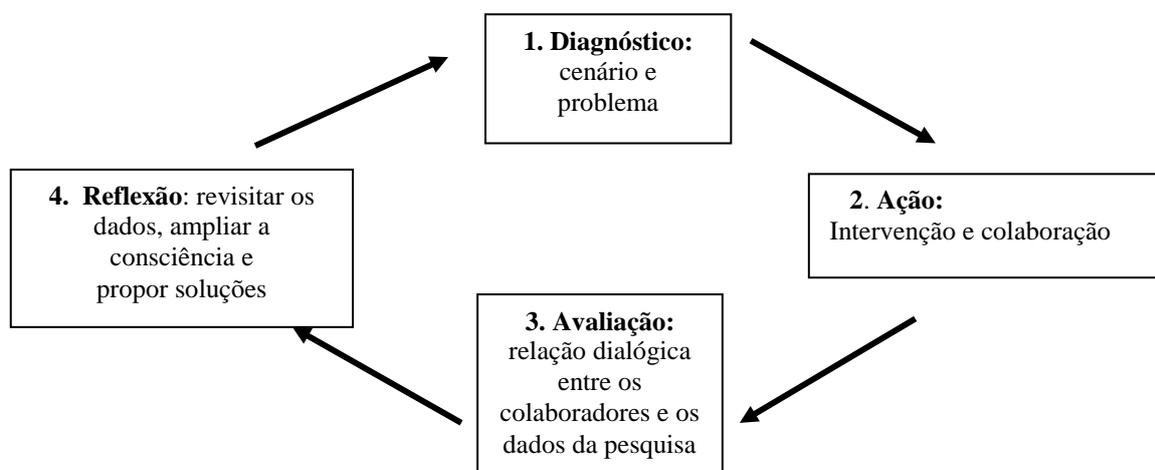
Quando desenvolvemos uma pesquisa-ação, a *ação* é gerada no próprio processo de *investigação*, e esta parte do pressuposto de que existe um processo de aquisição de conhecimento prático, diferenciado de acordo com os contextos sociocomunicativos. Nesse sentido, desenvolvemos esta pesquisa em coparticipação no PELPG, exercendo funções *multirreferenciais* (professora, coordenadora, formadora e pesquisadora) junto ao corpo docente, responsável pela disciplina institucional de Língua Portuguesa, oferecida aos alunos ingressos na graduação.

4.2.1 Organização: quatro temáticas centrais da pesquisa-ação

A partir da fundamentação teórica, o desenvolvimento da metodologia de *pesquisa-ação* foi organizado a partir de quatro temáticas centrais: a) identificação do cenário e do problema, b) planejamento e realização, c) técnicas de pesquisa-ação e teorização, d) avaliação e publicação dos resultados.

Existem diversos modelos teóricos que apresentam as quatro etapas de atuação em uma pesquisa metodológica fundamentada na pesquisa-ação. Neste trabalho serão consideradas as etapas apresentadas no modelo de Susman e Evered (1978, apud BARBIER, 2009), para o qual foram feitos alguns ajustes coerentes à pesquisa desenvolvida. As etapas da pesquisa foram dispostas segundo o modelo, graficamente adaptado, conforme a Figura 3.

Figura 3



Etapas da pesquisa-ação, 2010/2013

4.2.1.1. Identificação do diagnóstico do problema

A primeira etapa da pesquisa, denominada diagnóstico, foi realizada a partir de uma sondagem do cenário para identificação e definição do problema, diante do qual foram estabelecidos assertivas e objetivos que definiram as ações da pesquisa em busca de melhoria da prática investigada. Nessa etapa, foram definidos os princípios epistemológicos que orientariam a ação investigativa, a fim de definir como seriam tratados o conhecimento e a posição dos sujeitos desta pesquisa. Por isso, com as informações obtidas a partir do diagnóstico, foi possível identificar, analisar e definir com maior precisão a natureza do fenômeno a ser investigado.

Inicialmente apresentamos o cenário e o problema de pesquisa, nos quais as demandas iniciais e as primeiras ações foram constituídas, a fim de ampliar nossa compreensão dos fatos, reforçando o exercício de uma visão mais relativa e não dogmática dos processos sociais concernentes às perspectivas de ensino de língua na graduação.

4.2.1.2. Identificação do cenário e do problema

Em 2009, a instituição aplicou um questionário de avaliação institucional com o qual foi possível identificar algumas das causas do problema de êxodo de discentes, entre o 1º e 2º semestres, matriculados em diferentes cursos de graduação. Ao final do 1º semestre, os alunos

foram inquiridos a respeito de suas expectativas em dar continuidade ao curso. A maior parte dos discentes assegurou não ter interesse em permanecer e apontou problemas no conteúdo e na metodologia de ensino, nas disciplinas ministradas no primeiro semestre (Língua Portuguesa, Metodologia Científica e Sociologia), afirmando que essas se assemelhavam muito às estratégias desenvolvidas nas disciplinas do Ensino Médio.

A partir da observação feita pelos discentes acerca das disciplinas institucionais, especialmente Língua Portuguesa, a instituição procurou encontrar alternativas para a reorganização da disciplina e a reestruturação dos trabalhos acadêmicos para o ensino de língua. Uma de suas iniciativas foi redirecionar a gestão da disciplina de Língua Portuguesa para o curso de Letras.

As disciplinas institucionais haviam ficado por mais de uma década sob a coordenação pedagógica de um segmento específico desta instituição denominado *Ciclo Básico*, um núcleo responsável pelas atividades do aluno ingressante; sob a coordenação das disciplinas institucionais, comuns à formação acadêmica (Língua Portuguesa, Sociologia e Metodologia Científica); e sob o atendimento pedagógico ao discente.

4.2.1.3. Ação: uma pesquisa em desenvolvimento

Concomitante à transferência da disciplina Língua Portuguesa para o curso de Letras, surgiu a demanda para reestruturar suas ações junto aos discentes não apenas no âmbito da organização institucional, mas, principalmente, no que diz respeito ao âmbito epistêmico e metodológico, uma vez que as observações levantadas pelos alunos colaboradores da avaliação institucional eram concernentes ao desinteresse pelos conteúdos estudados e pela metodologia aplicada às aulas de língua.

Para tanto, fez-se necessário elaborar um projeto de intervenção que contemplasse a revisão e a atualização teórica e metodológica do programa da disciplina (aporte teórico: ementa, revisão da bibliografia, objetivos e metodologia de ensino), partindo da premissa que define *ensino de língua como uma ação sociocomunicativa*, e que, portanto, pressupõe condições de interação e de produção textual em diferentes modalidades de uso da língua, conforme os diferentes contextos de interação apresentados ao discente pela comunidade acadêmica.

Iniciamos o planejamento das ações da pesquisa, tendo em vista a elaboração do PELPG e o desenvolvimento do trabalho de formação do corpo docente e de reestruturação da OTP da disciplina em sequências didáticas (atividades, avaliações, textos etc.).

4.2.1.4. Avaliação: espaços de reflexão

A avaliação no desenvolvimento da pesquisa, implantação do PELPG, foi realizada permanentemente, nas discussões da formação continuada e na reestruturação da disciplina, previstas na OTP. Contávamos com o corpo docente como grupo de colaboradores da pesquisa-ação, com o qual estivemos em constante interação e produção epistêmica e metodológica.

Todas as ações planejadas para a formação continuada do corpo docente (estudo, planejamento, revisão e análise de textos) foram desenvolvidas em equipe com o propósito de refletir sobre os problemas conceituais e os diferentes modos de promover a transposição didática da teoria discutida.

As aulas observadas foram discutidas e analisadas conjuntamente com os colaboradores, em um processo de visionamento da pesquisa-ação, possibilitando que a interpretação fosse co-construída e revelasse com transparência as interpretações da pesquisadora coparticipante.

4.2.1.5. Reflexão: continuidade do processo

A pesquisa-ação permitiu redimensionar epistêmico e metodologicamente a organização do trabalho pedagógico (OTP) da disciplina de Língua Portuguesa. O PELPG funcionou como a chave mestra para que muitas outras demandas surgissem no processo de compreensão, (re)organização e planejamento do trabalho.

A formação continuada, estabelecida no começo das ações da pesquisa, possibilitou uma unidade de trabalho e a tomada de consciência da continuidade do processo. Com a perspectiva de pesquisa pautada na *ação e reflexão*, foi possível avaliar todas as etapas da pesquisa, retomando os aspectos a serem revistos e reorganizados, ampliando as ações de sucesso, refletindo sobre os insucessos e as dúvidas do corpo docente colaborador.

4.2.2. Levantamento de questões

Com a demanda de elaboração do PELPG, foi possível fazer o levantamento de algumas questões relativas à perspectiva de intervenção da pesquisa-ação nesse contexto. Desta forma, as questões a seguir passaram a ser norteadoras das ações e reflexões desta pesquisa junto ao projeto e ao grupo de trabalho:

1. Em que medida as concepções de língua, de gênero textual, leitura e escrita, contidas nos PCNs da Educação Básica, são concernentes à prática de ensino de língua portuguesa na graduação?
2. Os professores de língua portuguesa no ensino superior apresentam alguma dificuldade quanto ao uso de gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula?
3. De que maneira a OTP em SD específicas para os diferentes cursos de graduação, no PELPG, dialoga com a perspectiva sociointeracionista de ensino de língua?
4. Em que medida a metodologia de ensino com o modelo de SD (DOLZ E SCHNEUWLY, 2008) adaptado para o PELPG, contribui para o ensino de língua?

4.2.3. Levantamento de fatos sociais norteadores das ações de pesquisa

A partir dessa etapa, sentimos a necessidade de realizar um levantamento dos fatos sociais e das informações cotidianas relacionadas às pessoas e à instituição, colaboradoras desta pesquisa. Para tanto, foram relacionados os seguintes aspectos:

- ✓ Quais os pressupostos epistêmicos e metodológicos fundamentam o projeto?
- ✓ Quais modificações foram proporcionadas nas ações institucionais a partir da implantação do projeto de ensino de língua portuguesa?
- ✓ Que aspectos teóricos e metodológicos foram atribuídos ao ensino da língua?
- ✓ Foram identificados conflitos entre os objetivos, as ações e os participantes (epistêmicos e metodológicos) no desenvolvimento do projeto?

Essas perguntas possibilitaram ampliar a reconstituição sócio-histórica do PELPG na instituição pesquisada e iniciar a apresentação e análise de um processo de mudança que teve como ponto de partida a demanda dos sujeitos envolvidos: docentes, discentes, coordenação de curso, assessoria pedagógica e diretoria acadêmica, revelando a maneira de pensar e agir dos próprios participantes envolvidos no planejamento e na avaliação das atividades acadêmicas.

4.2.4. Instrumentos da coleta de dados

Foram empregados diferentes instrumentos de geração de dados no desenvolvimento da pesquisa: *observação de cunho etnográfico*, *relatos de colaboradores* e, principalmente, *análise documental* dos registros concernentes ao ensino de língua portuguesa no centro universitário, entre os anos de 2010-2013, tendo em vista que esta análise se dará no período de implantação e de desenvolvimento do projeto em análise.

4.2.4.1. Observação de cunho etnográfico

Ao estabelecer um diálogo com o método de observação etnográfica, pudemos compreender a comunidade pesquisada (no contexto da sala de aula) a partir do ponto de vista de seus membros e das interpretações atribuídas aos acontecimentos que os cercam. Dessa forma, a observação de cunho etnográfico possibilitou um mergulho na cultura do outro (professores em atuação na sala de aula) fundamentado pelo caráter autorreflexivo de investigação do contexto no qual os acontecimentos sociais podem ser lidos.

Nesta etapa, foi importante eleger um conceito de cultura que respaldasse a observação de cunho etnográfico. Para tanto elegemos o conceito defendido por Geertz (1997, p. 15):

(...) essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado [...] Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade.

Entendemos o processo de descobertas em uma pesquisa etnográfica como dialético e paradoxal: o pesquisador passa a estranhar o que está se tornando familiar, familiarizar-se com o que se torna mais uma vez estranho, e é nesse fluxo de observações que os dados passam a constituir sentido.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a observação com cunho etnográfico (participante) é uma técnica de pesquisa de campo com duplo objetivo: possibilitar o envolvimento em situações apropriadas do contexto estudado e observar as pessoas, atividades e aspectos físicos do contexto. A interação com a situação observada nesta pesquisa (espaço físico da

sala de aula, professores/alunos e atividades), a inserção no contexto, assim como a capacidade de observar a situação estudada com certo distanciamento, foram fundamentais para a interpretação dos dados.

Durante a observação de cunho etnográfico, ao buscar o entendimento das regras, costumes e convenções dos grupos estudados, especificamente em uma instituição de ensino superior com o currículo organizado em períodos letivos semestrais, deparamo-nos com a questão do tempo de permanência no contexto de pesquisa.

Assim, a ideia de tentar pôr-se no lugar do outro e de captar vivências e experiências particulares exige um mergulho em profundidade difícil de ser precisado e delimitado em termos de tempo. Nesta pesquisa entendemos que a duração do trabalho em campo não seria estabelecida em um tempo pré-determinado, mas pela investigação em tempo suficiente para buscar dados que permitissem compreender a problemática do objeto estudado e as especificidades de contexto.

Ao retomar as questões de pesquisa como norteadoras, estabelecemos que o tempo de trabalho em campo fosse o necessário para acompanhar um ciclo completo de atividades (com princípio, meio e fim), definido no próprio campo de observação, junto à colaboradora, tendo em vista os objetivos da investigação. Dessa forma, a observação de cunho etnográfico pode ser organizada em três etapas: a) observação descritiva, b) observação focalizada e c) observação seletiva, como ilustra a Figura 4 a seguir:

Figura 4

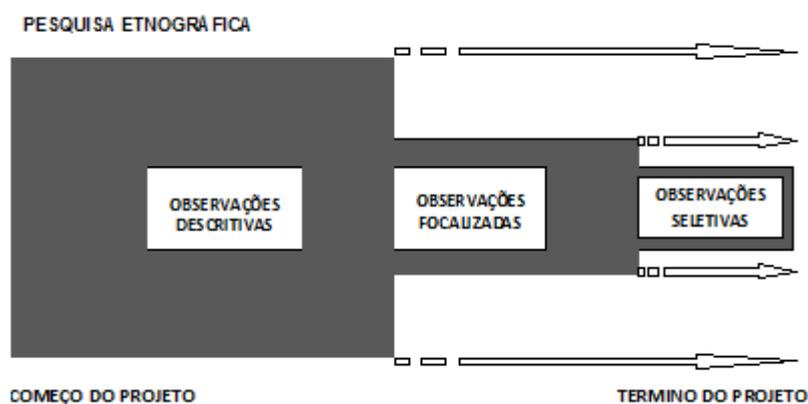


Figura 2: Pesquisa Etnográfica.
 Fonte: SPRADLEY, J. (1980, p.34).
 Tradução livre.

Pesquisa etnográfica

De acordo com as três etapas de observação ilustradas na figura 4 da “pesquisa etnográfica”, nesta pesquisa adotamos uma perspectiva de observação de campo, dividida em dois contextos: um contexto macro de **observação descritiva** (visão do contexto institucional), no qual foi desenvolvida a formação continuada do corpo docente; e um contexto micro de **observação focalizada** e **observação seletiva**, tomado aqui como a sala de aula.

Assim organizadas, a **observação descritiva**, ocorrida em contexto macro, foi registrada em notas de campo e gravadas em áudio, tendo ocorrido simultaneamente às ações de formação continuada dos professores em exercício no ensino superior (leitura, debate, planejamento), a fim de compreender como as dinâmicas de trabalho/formação daquele grupo poderiam contribuir para as atividades de ensino de língua.

Na mesma medida, **observação focalizada** e **observação seletiva**, ocorridas em contexto “micro”, a sala de aula, possibilitaram à pesquisadora aproximar-se ainda mais das situações de ensino-aprendizagem e dos conflitos decorrentes entre o que é planejado para a SD e a própria realização dessa SD em sala.

Para tanto, foram gravadas em áudio 6h47 (seis aulas) de observação etnográfica no curso de Fisioterapia (relativas à SD2), mais 20h de observação do grupo em formação continuada, das quais apenas uma parte significativa foi selecionada para a análise apresentada no capítulo V desta pesquisa.

Os colaboradores serão denominados nesta pesquisa como C1/C12, tanto colaboradores do corpo docente (grupo focal) como os que participaram do relato e da observação, todos docentes da disciplina Língua Portuguesa.

4.2.4.2 O que é fazer pesquisa-ação junto ao corpo docente na graduação?

Realizar uma pesquisa junto às ações de um corpo docente é pôr em foco alguns aspectos específicos da pesquisa-ação, para compreender os saberes e as escolhas que fundamentam a prática docente, bem como procurar compreender a percepção que os discentes, dos cursos de Relações Internacionais e de Fisioterapia – colaboradores desta pesquisa – têm a respeito da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Superior.

A escolha da metodologia da pesquisa-ação foi compreendida como sendo a mais coerente para esta pesquisa, por entender que é uma alternativa eficaz para a análise e compreensão da prática docente no ensino de língua portuguesa em contexto acadêmico. Assim, a pesquisa-ação, integrada à observação de cunho etnográfico, possibilitou ampliar o engajamento da pesquisadora na situação estudada, enquanto observadora participante, associando as informações reveladas no campo da observação às ações anteriormente planejadas no campo do desenvolvimento do trabalho (PELPG), projeto em estudo.

A metodologia proposta para a disciplina foi embasada, conforme esclarecido anteriormente, no desenvolvimento de SD para o ensino de leitura e escrita, com adaptações à realidade de cursos de graduação, de maneira que os textos trabalhados em sala estejam voltados para temas e gêneros textuais acadêmicos, vinculados à área do conhecimento de cada curso. (cf. Capítulo 1)

Sabíamos, mediante a atuação com o corpo docente e os relatos de experiência dos professores em exercício, que a concepção de ensino de língua materna dos professores que atuavam no ensino de língua portuguesa na instituição era divergente da fundamentação teórica e metodológica apresentada no PELPG. Para tanto, propusemos a realização de formação continuada desse corpo docente, a fim de promover coletivamente a discussão e o desenvolvimento dos referenciais de trabalho.

Após um semestre da implantação do projeto, foi possível sistematizar as informações sobre os temas desenvolvidos nos cursos, os gêneros textuais selecionados para as sequências didáticas, organizadas pelos professores, e aqueles produzidos pelos estudantes nas atividades de escrita mensais. Os dados do trabalho, relevantes para a sistematização das informações, foram organizados a partir de um banco de dados, especialmente criado para o

acompanhamento do projeto. Esse banco permitiu armazenar as informações provenientes de reuniões realizadas com os coordenadores de curso e os professores que atuam na disciplina, das sequências didáticas organizadas pelos professores e das avaliações do componente curricular, desenvolvidas pelos alunos ao final das sequências didáticas.

A partir das reuniões individuais com os coordenadores, foi possível identificar que os gêneros textuais propostos para serem trabalhados nos diferentes cursos variam de acordo com a área de conhecimento. Os da área da *saúde* percebem a necessidade de os estudantes aprenderem a produzir gêneros textuais como, por exemplo, relatório, anamnese, protocolos de descrição de pacientes e artigos científicos. Já os da área de *licenciatura* sentem necessidade de os alunos aprenderem a produzir gêneros textuais como informativo, artigo científico, projetos diversificados, resenha, sinopse e contratos. Já na área *jurídica*, a demanda é por gêneros que apresentem predomínio de sequências tipológicas argumentativas, como requerimento, petição inicial e contestação. Os da área *tecnológica* entendem que os alunos devem ser capazes de produzir relatórios técnicos, memoriais descritivos, descrição técnica de projetos, croquis e esquemas.

Esse resultado foi importante para o entendimento de que a área do conhecimento é que pode nortear a organização das sequências didáticas, conforme previsto no projeto em curso.

4.2.4.3. Pesquisa Documental

A análise documental²⁷ foi dividida em três grupos de documentos relativos às atividades de ensino-aprendizagem (sequência didática e avaliação), ao registro institucional (projeto institucional, ata de reunião e plano de ensino), e aos docentes (relato de experiência docente):

²⁷ Os documentos analisados nesta pesquisa versam exclusivamente sobre o período de elaboração e de realização das sequências didáticas observadas em campo.

Quadro 4

Documentos	Períodos	Documentos selecionados para o corpus de análise
Grupo 1 Documentos relativos ao processo de ensino-aprendizagem	1/2013 De fevereiro a maio	Sequências Didáticas (SD1 e SD2): produzidas pelos professores colaboradores para o ensino de língua portuguesa no curso de Fisioterapia;
Grupo 2 Documentos relativos à Instituição	1/2013 De fevereiro a maio	Projeto de Ensino de Língua Portuguesa PELPG Atas de reunião do corpo docente: registro do processo de formação continuada; Plano de Ensino da disciplina Língua Portuguesa para o curso de Fisioterapia;
Grupo 3 Documentos relativos aos docentes colaboradores	2/2010 – 1/2013 Maio	Relato de docentes colaboradores da pesquisa.

Documentos selecionados (Análise Documental), PELPG 2010/2013

No **grupo 1**, selecionamos documentos relativos ao processo de ensino-aprendizagem; temos a síntese das atividades propostas para a SD1 e SD2, desenvolvidas em 2010 e 2013, respectivamente, como fonte de análise da seleção de gêneros e das atividades propostas para o curso de Fisioterapia.

No **grupo 2**, identificamos documentos relativos à instituição, como o Projeto e o Plano de Ensino do PELPG, a partir dos quais é possível identificar a proposta teórica que fundamenta as ações do trabalho dos docentes. Também serão contempladas nesse grupo as atas de reunião do corpo docente, registro institucional dos encontros de formação continuada e planejamento das ações do grupo.

As Atas de reunião do PELPG são fundamentais para compreender o processo de construção dos aspectos epistêmicos e metodológicos do trabalho do corpo docente, pois registram os encontros mensais do grupo, entre 2010 e 2013. Esses registros versam sobre as questões da gestão administrativa e pedagógica do projeto, assim como sobre as reflexões teóricas e a formação continuada do grupo. Serão citados alguns trechos relevantes para a análise dos dados; contudo, com o objetivo de manter em sigilo a identidade dos colaboradores, as atas não serão incluídas como apêndices da pesquisa, tendo em vista que, pela natureza do gênero textual, há identificação nominal de cada um dos participantes (colaboradores).

Nesses encontros de formação registrados em atas, são discutidas as ações dos professores na dinâmica de ensino de língua portuguesa, os enfrentamentos com a organização e adequação da *Sequência Didática* (SD) dos textos a serem trabalhados e,

especialmente, uma das maiores dificuldades do grupo, a questão da análise linguística dos diferentes gêneros textuais.

Como registro desses encontros, as atas de reunião (formação) também fazem parte do corpus de análise desta pesquisa porque são documentos significativos para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem do corpo docente do PELPG. Além disso, revelam os processos de reflexão coletiva do grupo e dos ajustes constantes realizados nas práticas de ensino, na atualização teórico-metodológica, no aperfeiçoamento das práticas de sala de aula e na aprendizagem dos professores quanto à elaboração e função dos objetos de avaliação do trabalho.

E, finalmente, **no grupo 3**, teremos documentos que expressam a voz do professor, suas impressões e opiniões acerca do trabalho desenvolvido e da propostas de ensino-aprendizagem defendida pelo PELPG.

Os relatos foram solicitados aos colaboradores pela pesquisadora que, para garantir maior liberdade de manifestação, optou pelo registro escrito e individual, a partir dos quais os docentes revelaram suas reflexões, opiniões e impressões sobre o trabalho desenvolvido.

O conjunto dos documentos selecionados para análise possibilitou perceber que o grupo, gradativamente, tem refletido sobre os aspectos teóricos da análise linguística, concernentes às propostas de leitura, escrita e de sistematização dos conhecimentos gramaticais para o ensino de língua na graduação. Esse tem sido um grande desafio, pois a equipe, mesmo sendo constituída por um corpo docente com formação em pós-graduação, apresenta considerável dificuldade em sistematizar a análise linguística nos diferentes gêneros escolhidos para a formação acadêmica dos alunos em diferentes cursos.

CAPÍTULO 5

5. DIÁLOGOS NA PESQUISA: CONSTRUÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE REFLEXIVA

(...) produzir conhecimento a partir de uma pesquisa é assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento (FREITAS, 2002, p.25).

Para a realização da pesquisa, em um diálogo permanente com os professores responsáveis pela disciplina Língua Portuguesa, optamos por desenvolver uma investigação fundamentada na metodologia da *pesquisa-ação*, com o objetivo de verificar o processo de ensino-aprendizagem de língua no contexto acadêmico e, assim, compreender as contribuições teóricas e metodológicas dos estudos de gêneros.

Esta pesquisa não teria tido êxito não fosse a participação ativa do corpo docente colaborador da investigação, empenhado em ampliar o *letramento acadêmico* dos alunos ingressos no ensino superior e, para tanto, investido de esforços junto ao PELPG para compreender o processo de ensino-aprendizagem e, especialmente, refletir sobre as dificuldades encontradas.

A equipe de professores colaboradores desta pesquisa sofreu alterações no período relativo ao desenvolvimento dos trabalhos de investigação, tendo em vista a dinâmica de novas contratações (dado o aumento de demanda) e de desligamentos (em função de interesses pessoais ou diminuição de oferta de turmas) da instituição. A rotatividade dos profissionais que trabalham no setor privado de educação superior diferencia, acentuadamente, a natureza da relação de trabalho dos docentes de instituições públicas, uma vez que a disponibilidade de carga horária pode comprometer a continuidade da participação do professor na equipe, a despeito de sua atuação e desempenho. Somado a isso, ainda lidamos com a organização (oferta e distribuição) da carga horária do professor universitário (integral (40h), parcial (20h) ou horista) que, em instituições privadas, dificilmente é remunerado para a realização de atividades extraclasse.

Pensando na alteração da equipe com a saída de profissionais integrados ao PELPG, a comissão responsável pela elaboração do PELPG estabeleceu, junto aos mantenedores da

instituição, logo no início do desenvolvimento do projeto, o compromisso de investir na *formação continuada* do docente e, em médio prazo, reorganizar a distribuição da carga horária das turmas ofertadas, para que fossem asseguradas melhores condições de permanência do grupo de professores da disciplina. Entre as medidas desenvolvidas, está a remuneração das horas destinadas à formação continuada do corpo docente, reconhecendo a atividade como integrante do trabalho e a ele indissociada. Dessa forma, desde a implantação do PELPG, realizamos reuniões mensais de formação e planejamento da disciplina Língua Portuguesa.

Outra característica específica do corpo docente do PELPG é a participação de alguns professores (voluntários) em um grupo de estudos denominado ELIGET²⁸, criado junto ao CNPq/Assessoria de Pesquisa e Extensão do Centro Universitário, com o objetivo de avançar nos estudos de gênero e no processo de ensino-aprendizagem de língua. A iniciativa de criar o ELIGET nasceu das discussões teóricas no grupo de trabalho e da necessidade de ampliar os espaços de interlocução e de formação teórica dos professores participantes do PELPG.

Portanto, é em reconhecimento da importância desses professores-colaboradores para o desenvolvimento e a realização desta pesquisa que apresento o corpo docente de língua portuguesa, diversificado em sua formação profissional e nas respectivas filiações teóricas. É uma equipe heterogênea com doze professores, licenciados em Letras – Português e com pós-graduação em diferentes áreas de estudos de língua: dois mestres e duas doutoras em Literatura, três mestres e três doutorandos em Linguística e duas mestres em Educação/Ensino de Língua.

Quadro 5

Professores	Graduação	Pós-Graduação	Área de Formação
2	Letras/ Português	Mestrado	Literatura
3			Linguística
2			Educação/ Ensino de Língua
2		Doutorado	Literatura
3		Doutorado (em curso)	Linguística

Corpo docente colaborador da pesquisa-ação, PELPG.

²⁸ ELIGET (Educação Linguística: língua, gênero e estrutura textual) é um projeto de grupo de estudos que tem como meta a análise de textos de diferentes gêneros textuais a partir de uma abordagem ampliada, que leve em conta estratégias de ensino desenvolvidas pelo modelo de SD (Dolz e Schneuwly, 2004); possibilite compreender esse objeto de estudo; e instrumentalize o ensino a partir de ferramentas atuais disponíveis na Linguística Textual, compatibilizando os avanços metodológicos das diferentes orientações da linguística atual.

As diferentes áreas de formação dos professores, assim como as experiências profissionais, contribuíram para a formação continuada do grupo e as discussões epistêmicas e metodológicas do PELPG.

5.1. PESQUISA-AÇÃO: DIAGNÓSTICO E CENÁRIO DO PROBLEMA

A dinâmica de desenvolvimento da pesquisa-ação foi estruturada em quatro etapas que, compreendidas em sua complementaridade, foram organizadas e reorganizadas à medida que o fluxo das ações e as reflexões indicavam novas demandas à pesquisadora e a seus colaboradores.

Assim, na primeira etapa (1) da pesquisa realizamos o **diagnóstico do problema**, a constatação da ineficiência do ensino e a demanda por novas orientações e paradigmas para a disciplina Língua Portuguesa.

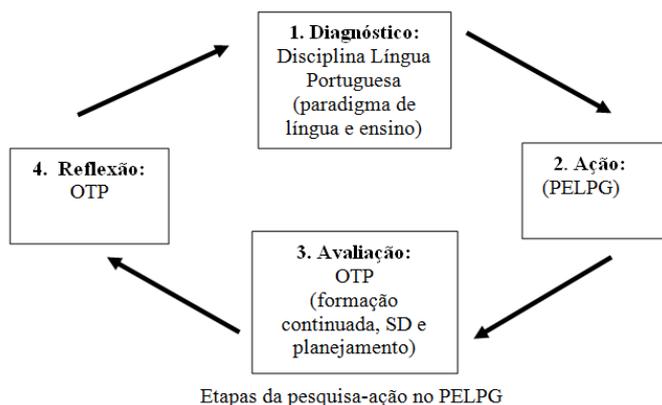
Na segunda (2), foram delineadas diferentes **ações**, desde a elaboração, implantação e acompanhamento do PELPG, sobre as quais novos desdobramentos permitiram à pesquisadora redimensionar a amplitude do projeto.

Na terceira etapa (3), a **avaliação** reuniu dimensões de natureza distinta que se configuraram nas atividades OTP²⁹ do projeto (dimensão de formação, de planejamento e das SD) e que permitem compreender as conquistas e as dificuldades do grupo no processo de ensino-aprendizagem.

E, finalmente, a quarta etapa (4), **reflexão** que, longe de ser a finalização do processo, foi acima de tudo o fio condutor dos trabalhos, pois, em diferentes momentos da investigação, fazíamos exercícios de reflexão acerca dos processos de ensino-aprendizagem, dos aportes teóricos que nos fundamentavam, das dificuldades encontradas, da necessidade de reestruturação das práticas de sala de aula. Assim, em um *fluxo contínuo* as ações e etapas da pesquisa foram desenvolvidas, conforme a Figura 5 a seguir:

²⁹ A partir deste momento será empregada a 1ª pessoa do singular para fazer referência à voz da pesquisadora, singularmente, diferenciando as ações da pesquisa: coletivas (pesquisadora e orientadora; pesquisadora e colaboradores) e, individuais (apenas a pesquisadora).

Figura 5



As quatro etapas estão descritas nas seções seguintes com os seus respectivos desdobramentos.

5.2. A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: AÇÃO E REFLEXÃO

Em 2010, ingressei em uma instituição de ensino superior da cidade para compor o corpo docente responsável pela disciplina institucional e obrigatória, Língua Portuguesa, oferecida em 22 cursos de graduação, com cerca de mil vagas semestrais, preenchidas por meio de uma seleção simplificada de vestibular.

No primeiro semestre de atuação na instituição, pude perceber que as orientações teórico-metodológicas desenvolvidas na disciplina Língua Portuguesa revelavam um processo de ensino-aprendizagem pautado na descrição dos fenômenos linguísticos, preocupado com a normatização da gramática da língua em detrimento da análise das condições de uso (oralidade, leitura e escrita) que atendam às múltiplas demandas sociais.

Tanto eu quanto outros membros do corpo docente já se perguntavam acerca da organização da disciplina e das referências epistêmico-metodológicas assumidas pela equipe. Tais observações sobre o ensino de língua ganharam espaço de discussão junto aos alunos representantes do corpo discente e, com isso, passaram a ser amplamente debatidas na instituição, em busca de uma proposta de reorganização da disciplina.

Ainda no primeiro período de 2010, a publicação dos resultados da avaliação institucional, realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) revelou um alto índice de insatisfação dos alunos do primeiro semestre (amostra representativa de todos os cursos), quanto ao desenvolvimento da disciplina de Língua Portuguesa na graduação. Grande parte apontou a “repetição” dos conteúdos do currículo de Ensino Médio e as estratégias de ensino

empregadas como responsáveis pelo desinteresse dos alunos e pela não aplicabilidade da disciplina na vida cotidiana dos graduandos.

Diante disso, a instituição solicitou à equipe de Língua Portuguesa, primeiramente à coordenação do curso de Letras, a elaboração de um projeto de Ensino de Língua mediante a constatação do *cenário* de insucesso e ineficiência da disciplina. Para tanto, foi requisitado o diagnóstico dos problemas epistêmicos e metodológicos do trabalho e uma proposta que atendesse ao ensino de língua para todos os cursos da instituição e que, especialmente, tornasse o seu aprendizado significativo para os alunos recém-ingressos no ensino superior.

Nesse momento, a coordenação de Letras convocou uma comissão para a realização do diagnóstico do problema e para a elaboração de um projeto de ensino de língua, que, além de atualizar as referências teóricas e metodológicas, garantisse a *formação continuada* do corpo docente, a *integração* da disciplina Língua Portuguesa com os respectivos cursos e o *planejamento* do trabalho da equipe de professores.

Lançado o convite para participar da elaboração do projeto de reestruturação do componente curricular institucional *Língua Portuguesa*, reconheci nessa atividade acadêmica uma oportunidade profissional e, acima de tudo, um espaço privilegiado de investigação e de pesquisa, razão pela qual orientei o projeto de doutoramento para este contexto de investigação, o Ensino Superior.

Conforme descrito na introdução deste trabalho, aceito o desafio, ingressei na comissão de elaboração do PELPG, cuja proposta epistêmica e metodológica foi fundamentada na perspectiva sociointeracionista da linguagem. De acordo com o entendimento dessa comissão, era necessário assumir um novo paradigma de ensino de língua, pautado nas condições de uso e no desenvolvimento de competências³⁰ (capacidades), a partir da análise de gêneros textuais como formas de interação e de reprodução de ações do cotidiano.

Definido o paradigma do projeto e seu referencial teórico-metodológico, passamos à próxima etapa do projeto, as **ações**: sua implantação, desenvolvimento e aperfeiçoamento. Deste ponto em diante, a pesquisa-ação legitima-se no *lócus* da investigação, o centro universitário, e as **ações** realizadas pelo grupo passam a compor o conjunto de dados que serão revisitados, visionados, discutidos e analisados nesta pesquisa, em constante processo de reflexão e interpretação.

³⁰ A palavra competência, a partir deste trecho, será substituída pelo termo *capacidade* tendo em vista que, segundo Bronckart e Dolz (1999), o termo *competência* parece mais apropriado quando é relacionado a uma concepção epistemológica e metodológica portadora de conotações que acentuam as dimensões inatas ou, pelo menos, as propriedades inerentes a uma pessoa.

A partir de 2010, tornei-me professora da equipe de língua portuguesa, coautora do PELPG, assistente de coordenação para acompanhar a implantação do projeto e a formação continuada dos professores e, por fim, em uma nova gestão, iniciada em 2012, passei a desempenhar a função de coordenadora do curso de Letras.

Esse perfil *multirreferencial* de funções desempenhadas junto ao PELPG, aparentemente distintas, permitiu a ação/avaliação do processo de ensino-aprendizagem da língua, e a circulação/participação nos espaços de intervenção e colaboração (pesquisa, formação e coordenação).

5.3. PESQUISA-AÇÃO: UM OLHAR CONTÍNUO E NOVO SOBRE O CONHECIDO E FAMILIAR

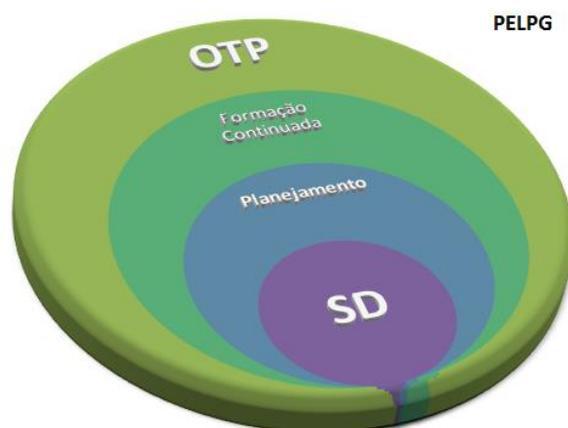
Em decorrência da característica *multirreferencial* da minha atuação no *lócus* da pesquisa, entendi como coerente e viável desenvolver uma *metodologia qualitativa, interpretativista*, que reconhecesse a natureza dialética (implicação e distanciamento) da minha participação como membro do grupo e que, a partir das relações de trabalho (mediação e desafio) e de desenvolvimento do Projeto (autoformação e heteroformação), permitisse desenvolver esta pesquisa.

Assim, a orientação metodológica da *pesquisa-ação*, escolhida para este contexto (*pesquisa, trabalho e PELPG*), faz-se eminentemente pedagógica e política ao ser desenvolvida no cerne das tensões teóricas, metodológicas e pragmáticas, inerentes ao processo de ensino-aprendizagem em construção. (cf. Capítulo IV)

Para tanto, é sob a égide da *elaboração*, da *implantação* e do *desenvolvimento* do PELPG que a investigação dessa pesquisa se consolida. Assim, os espaços de interlocução com o corpo docente e com os autores de referência puderam ser redimensionados, significativamente, com a análise dos dados obtidos em campo.

Ao iniciar a análise dos dados da pesquisa-ação, percebemos a amplitude das informações obtidas e decidimos apresentar a OTP, desenvolvida no PELPG, organizada em três dimensões indissociáveis e concomitantes de análise: a) dimensão da *formação continuada do professor de ensino superior* em exercício profissional; b) a dimensão do *planejamento do trabalho acadêmico*; e c) dimensão da SD como as *práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa na graduação*, conforme representado na **Figura 6** a seguir:

Figura 6



Dimensões da OTP: formação continuada, planejamento e SD, PELPG/2010-2013

Para compreender o caráter indissociável e concomitante das três dimensões da análise, é preciso observar que, na proposta de ensino-aprendizagem do PELPG, a OPT se encerra em um conjunto de ações (refletir + agir + organizar) didaticamente identificadas para facilitar a apresentação de cada uma; contudo, epistêmica e metodologicamente imbricadas na pesquisa-ação.

Faremos, portanto, a apresentação das referidas dimensões em uma perspectiva processual, à medida que analisamos o desenvolvimento dos trabalhos.

5.4. UM PROJETO DE ENSINO E UMA APRENDIZAGEM DE FORMAÇÃO (PELPG)

Reconhecendo que a relação entre *o quê se ensina* e *para quê se ensina* define o *como se ensina*, passamos a refletir continuamente a respeito das inquietações, incertezas, dúvidas e reflexões do corpo docente sobre as *atividades de formação continuada do professor de ensino superior* em exercício profissional, desenvolvidas no PELPG.

O Projeto foi elaborado e implantado com o objetivo de promover a ampliação do *letramento acadêmico* dos estudantes ingressos na graduação e assim desenvolver a competência leitora e a produção escrita e oral, aliadas ao conhecimento da estrutura da língua, para potencializar o desempenho linguístico dos recém- em diferentes contextos de interação acadêmicos e profissionais.

Entendendo que as instituições de ensino superior têm a responsabilidade de ampliar o grau do letramento de seus alunos para lidar com a diversidade de gêneros e, principalmente, com a adequação da linguagem aos variados contextos de interlocução, o PELPG definiu

como objetivo geral do componente curricular Língua Portuguesa o desenvolvimento da capacidade de produzir e compreender textos variados em diferentes situações de interação social da língua às quais o aluno será exposto.

O espaço acadêmico coloca o sujeito em contato com diferentes domínios sociais e, por isso, envolve a constituição de saberes, sócio-historicamente produzidos. Nessa perspectiva, tomamos como referência para a definição de *ações de linguagem* a contribuição de Dolz e Schneuwly (2004, p. 6): “uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escrito (...).”

Ao investigar as contribuições dos estudos de gêneros para o ensino de língua portuguesa na graduação, procuramos, primeiramente, compreender a organização do trabalho pedagógico e as práticas do docente de ensino superior. Os primeiros esforços constituíram-se na investigação e compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, dos recursos de ensino, dos pressupostos teóricos de ensino-aprendizagem, levando em conta que os saberes do corpo docente estão enraizados na história de vida e em suas experiências profissionais.

A primeira dificuldade encontrada no desenvolvimento da pesquisa foi estabelecer novos vínculos, agora como pesquisadora, no contexto de atuação profissional, dividindo, ao mesmo tempo, as representações sociais de coordenadora do PELPG e gestora da equipe de professores, com a de pesquisadora das práticas de ensino-aprendizagem da disciplina.

Como estratégia de aproximação do corpo docente, visando estabelecer novos vínculos enquanto pesquisadora, iniciei a formação continuada dos professores, propondo leituras relativas à fundamentação teórica do PELPG, com ênfase nos estudos de gêneros e no modelo de SD de Dolz e Schneuwly (2004).

As leituras realizadas pelo corpo docente em formação continuada despertaram diferentes questionamentos sobre a *organização do trabalho* pedagógico e a *produção de recursos/materiais* de ensino de língua, o que mobilizou, deste momento em diante, a participação dos professores no processo de formação.

5.5. O CORPO DOCENTE EM EXERCÍCIO: COLABORADORES DA PESQUISA

Para compreender o processo de colaboração e os dilemas que o envolvem, é preciso reconhecer os conflitos de interesses entre professores e pesquisadores e a divergência no entendimento das práticas de ensino como sendo inerentes às relações de colaboração mútua.

Discutir o processo de colaboração na pesquisa é discutir a própria natureza do processo de colaboração e conviver com os dilemas que envolvem esse processo, especialmente quando se pesquisam as relações escolares situadas no contexto da sala de aula – dilemas clássicos como, por exemplo, os inerentes ao processo de ensinar e aprender ou de pesquisar e ser pesquisado; dilemas mais comuns como o conflito de interesses entre professores e pesquisadores e o entendimento da prática colaborativa na pesquisa.

Investigar as práticas de ensino em um contexto acadêmico remete ao confronto com representações acerca da *autonomia* do exercício da docência, das filiações teóricas e da própria implicação dos sujeitos no trabalho coletivo. Nesse cenário, o silêncio, os esquecimentos (de leituras, sínteses, relatos, tarefas) e as ausências podem ser reveladoras da resistência da equipe.

5.5.1. Professores pesquisadores “sendo pesquisados”

É comum encontrar, entre docentes do ensino superior, professores pesquisadores de sua própria sala de aula e/ou de sua prática pedagógica. Professores experientes utilizam esse recurso como uma forma de aperfeiçoamento profissional; os menos experientes usam-no para dividir suas dificuldades pedagógicas com seus pares e receber ajuda para diminuir essas dificuldades.

Pensando nisso, passei a pesquisar minha própria atuação junto aos meus colaboradores e colegas de equipe. A parceria entre os docentes e a gestora evidencia-se nos dados obtidos e revela aspectos da prática cotidiana, invisíveis àqueles que estão imersos nela; nesse caso, uma pessoa "de fora" (ainda que faça parte da gestão dos processos, não está atuando na sala de aula) pode ajudar a ver mais claramente as complexidades que envolvem as ações cotidianas das práticas de ensino-aprendizagem.

No entanto, essa parceria nem sempre é facilmente estabelecida. Ao apresentar minha atividade como pesquisadora (pesquisa-ação) junto ao grupo do PELPG, pude perceber certa inquietação por parte de alguns professores da equipe diante da possibilidade de serem observados, de terem suas práticas de sala de aula expostas à análise da pesquisa e, principalmente, ter a pesquisadora como coordenadora dos trabalhos do projeto. Instala-se um conflito de representações entre o espaço da pesquisa (de construção de novos saberes) e o espaço da atuação profissional (de vínculo empregatício).

Esse desconforto ficou evidenciado em diferentes circunstâncias da pesquisa, ao mesmo tempo em que proporcionou reflexões acerca dos papéis desempenhados, da necessidade de delimitar os espaços de gestão administrativa e de colaboração acadêmica. Em função disso, a pesquisa foi desenvolvida coletivamente, com todo corpo docente, apenas na dimensão da formação do professor e do planejamento, ficando a dimensão da SD (práticas de sala de aula) restrita a dois colaboradores (C1 e C2) que autorizaram a observação das aulas e que estabeleceram diálogo estreito com a pesquisadora no *visionamento*³¹ dos dados.

5.5.2. O significado da colaboração para os pesquisadores e professores

Colaborar na pesquisa significa trabalhar junto, por meio dos gestos mutuamente significativos. O professor pesquisador-colaborador precisa estar empenhado na reflexão e reformulação de sua prática de maneira consciente e deliberada, de forma que a pesquisa por ele realizada em conjunto com o pesquisador possa contribuir realmente para uma mudança nas ações pedagógicas, especialmente as de caráter interpessoal.

Esperar que uma pesquisa-ação, colaborativa, seja a solução dos problemas pedagógicos é, no mínimo, falacioso. O objetivo dessa colaboração foi refletir sistemática e deliberadamente sobre os pontos nos quais o professor e o pesquisador acreditavam representar obstáculos no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula ou fora dela. Por essa razão, esperar mudanças radicais neste processo é corroborar a falácia de que existe um *modelo certo* para um *bom* desempenho profissional.

A colaboração significa, para o pesquisador, um salto qualitativo na busca do entendimento do significado da ação do outro, que na forma compartilhada ganhou uma nova dimensão: a negociação do significado e a participação não invasiva, mas consentida e/ou permitida, que, como tal, está imersa no comprometimento, na responsabilidade com a transformação da realidade cotidiana da sala de aula.

Procurei estar consciente de que minha participação e colaboração a partir da pesquisa poderiam contribuir para descrever apenas uma parcela de todo o processo de ensino-aprendizagem, que, por sua complexidade, se dá na sala de aula e tem os seus *tentáculos* nos vários contextos sociais e ideológicos e nas relações face a face, constituídas na e pela comunidade acadêmica.

³¹ *Visionamento* é empregado nesta pesquisa como o momento no qual a pesquisadora compartilha os dados obtidos com os respectivos colaboradores e, conjuntamente, reflete acerca da compreensão da pesquisadora e da perspectiva do colaborador, revisitando as análises previamente realizadas.

Portanto, a colaboração tornou-se não só *instrumento da pesquisa-ação* das práticas de sala de aula, mas também *mecanismo de estudo* de parcerias com outros protagonistas sociais, os docentes, que desfrutaram de igual relevância para o entendimento das práticas de ensino-aprendizagem.

5.5.3. Relatos de campo sobre a colaboração entre pesquisadores e professores

Momentos de avanços e recuos marcaram a pesquisa-ação. Avanços realmente colaborativos, quando nos aproximávamos (pesquisadora e professores) de uma parceria genuína, e recuos temerosos, quando da perda dessa parceria tão importante para nós, ao nos silenciarmos diante das nossas próprias dificuldades em lidar com esse novo tipo de relacionamento. Foram nesses momentos que os dilemas mencionados no início deste estudo ficaram mais evidentes.

Surgia a necessidade de compreender as diferentes representações do PELPG, resultantes do processo de colaboração, que ora convergiram e ora divergiram durante os três anos de trabalho de campo. Para tanto, solicitei aos professores do PELPG um relato (memorialista) que apontasse suas impressões e opiniões acerca do trabalho desenvolvido. Dos doze professores que compõem o corpo docente, apenas seis registraram seus relatos.

5.6. ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO PELPG

A partir da leitura dos dados obtidos nos relatos, nas atas de reunião do corpo docente, nas entrevistas com os colaboradores C1 e C2 e nas notas de campo (aproveitando observações do *visionamento* dos dados de observação de sala de aula), estabelecemos **três estágios** para a análise das *atividades de formação continuada do professor de ensino superior em exercício profissional no PELPG*, considerando que, como antes mencionado, as outras dimensões acontecem imbricadas à primeira (cf. quadro 6, p. 127):

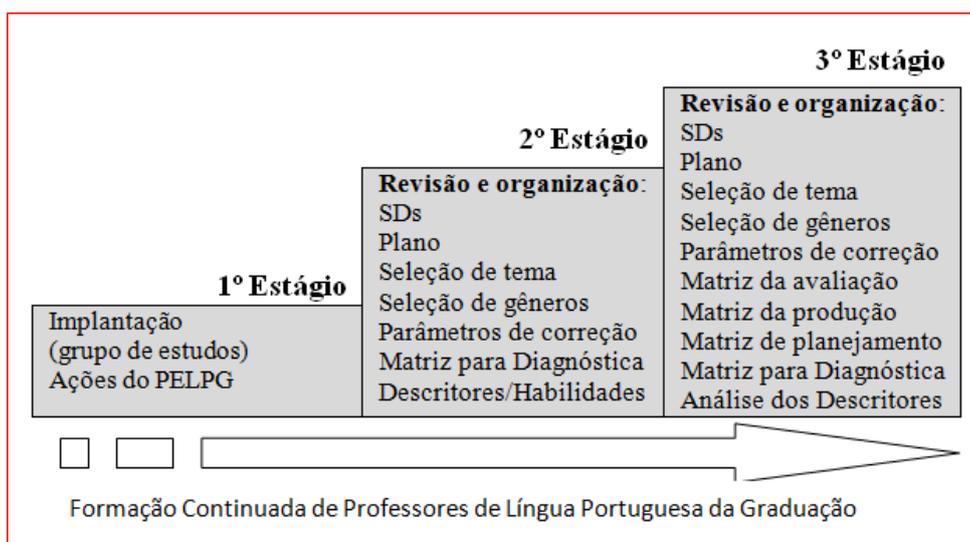
- ✓ **1º Estágio** é o período de formação continuada relativo à implantação do projeto, à formação do grupo de estudo e à organização das ações do projeto;
- ✓ **2º Estágio** é o período de formação continuada relativo ao processo de revisão e organização (SD, Plano de Ensino; Seleção de temas e gêneros, parâmetros de correção, matriz para avaliação diagnóstica, descritores/habilidades);
- ✓ **3ª Estágio** é o período atual de formação continuada que dá prosseguimento às ações de revisão e organização do **2º Estágio** e promove o desenvolvimento de

ações relativas à elaboração de matrizes de referência (avaliação, produção, planejamento e análise dos descritores) com especial atenção à reorganização do grupo de estudo.

Os três estágios serão aqui apresentados como cenários nos quais as ações da pesquisa ocorreram e a pesquisa-ação se consolidou. Para tanto, os diferentes dados que colaboram para a compreensão desta investigação serão tecidos em unidades maiores de significado e de representações dos diferentes contextos e episódios que se desenrolaram nos três anos de investigação.

Ao final do *3º Estágio*, teremos condições de retomar a síntese dos demais períodos e mapear com maior clareza o meu percurso, como pesquisadora, e o dos meus colaboradores.

Quadro 6



Estágios da Formação Continuada de Professores do PELPG, 2010/2013.

Antes de iniciarmos a apresentação de cada um dos estágios da formação continuada dos professores, retomo o **quadro 6** para chamar a atenção quanto ao aspecto da OTP que, nos três períodos, permitiu o acréscimo de vários registros (documentos, matrizes, planos) surgidos em meio às reflexões do corpo docente em relação às práticas de ensino-aprendizagem.

5.6.1 Um começo de conversa... 1º Estágio da formação

Com a **implantação da SD** e o início dos trabalhos do PELPG, busquei contribuir para o processo de formação dos professores da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Superior, em exercício, no Centro Universitário onde foram realizados os estudos.

O primeiro procedimento foi apresentar e analisar o Plano de Ensino de Língua Portuguesa, com a finalidade de esclarecer ao corpo docente quais são os aspectos constituintes dessa disciplina institucional: ementa, objetivo(s), conteúdo programático, procedimentos didáticos; recursos didáticos, avaliação e bibliografia.

Ao apresentar o Plano de Ensino e discutir com o grupo a proposta da disciplina, pude constatar que as referências teórico-metodológicas dos professores ora os distanciavam da proposta apresentada para a disciplina, ora os aproximavam. Passei, então, a observar que conceitos relativamente comuns entre os estudos da linguística do texto eram para alguns desconhecidos ou, até mesmo, equivocadamente interpretados: conceito de língua, texto, gênero, tipos ou sequências textuais, letramento e outros.

Ciente da perspectiva sociointeracionista do PELPG, pude observar que os professores apresentavam conflitos teórico-metodológicos em suas concepções de estudos de gêneros e de ensino de língua. Diante disso, organizei sistêmica (abordagem sociointeracionista) e metodologicamente (modelo da SD) a formação continuada do corpo docente.

A formação continuada foi proposta logo no início das atividades do PELPG por acreditar que os professores teriam maior familiaridade com a proposta do projeto e os conhecimentos da teoria de gêneros se fossem co-autores das atividades didáticas a serem desenvolvidas e não aplicadores de atividades previamente elaboradas fora do contexto de docência, encontradas em apostilados, livros e manuais frequentemente utilizados e/ou disponibilizados para os alunos.

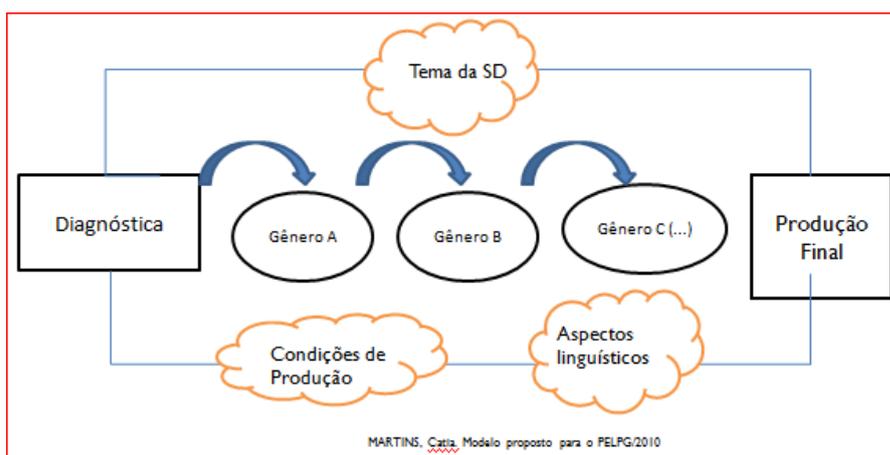
Em consonância com os PCNs e os estudos de gêneros textuais/discursivos (cf. Capítulo 1), o PELPG, ao assumir uma perspectiva teórico-metodológica de ensino de língua para a graduação, elegeu o *texto* como unidade básica de significação e do processo de ensino-aprendizagem, em oposição ao privilégio dispensado às unidades menores da língua, como a palavra e a sentença, comuns aos conteúdos e aos materiais, anteriormente disponibilizados aos alunos. Trata-se da adoção de um *paradigma sociointeracionista*, no qual a *língua* é constituída no contexto sócio-histórico, vinculada às esferas de inserção social e interpessoal, consolidada em uma aprendizagem ativa e significativa do conhecimento.

A escolha do *modelo de SD* gerou a necessidade de promover a atualização teórico-metodológica do grupo, segundo as perspectivas sociointeracionistas de língua e estudo dos gêneros. Para isso, uma das ações iniciais na formação continuada foi desenvolver leituras específicas que fundamentassem o desenvolvimento da estratégia metodológica (modelo de SD) para a transposição didática³² dos conteúdos previstos no plano de ensino, contemplando os estudos de gêneros como referência epistêmica para o ensino de língua.

A SD, nesse contexto, passa a ser fundamental para a OTP, em busca do planejamento da disciplina e da aproximação dos membros do corpo docente em um eixo (teórico-metodológico) comum às discussões, às leituras e às práticas de ensino-aprendizagem da língua. Assim, a proposta de ensino com SDs define a primeira grande demanda da formação continuada: ler e discutir sobre as concepções sociointeracionista de língua e linguagem, texto e gênero, gramática e ensino.

Com a leitura dos textos de referência selecionados para a formação inicial, entre eles, Dolz & Schneuwly (1998), ficou definida que a adaptação do modelo de SD deveria orientar a elaboração do material de ensino e as ações do grupo de trabalho para o planejamento das aulas de Língua Portuguesa. Nessa adaptação, foram destacados alguns aspectos que subsidiaram as atividades de análise dos gêneros: o tema da SD, as condições de produção e os aspectos linguísticos, como ilustra a **figura 7** a seguir:

Figura 7



Modelo de Sequência Didática Adaptado para o PELPG/2010.

³² Adotamos aqui a acepção da expressão “transposição didática” tal como é usada por Bronckart & Giger (1998, *apud* BRONCKART, 1999): transposição a que um conteúdo de conhecimentos é submetido com o objetivo de ser objeto de ensino e aprendizagem.

A partir do modelo de SD adaptado, a equipe partiu para a seleção dos gêneros a serem contemplados na disciplina, considerando que os textos escolhidos para a elaboração das sequências didáticas devem ser relevantes para os respectivos cursos da graduação. Assim, a seleção dos gêneros tornou-se o ponto de partida para a organização do material de ensino da equipe, as SDs.

Para identificar e, então, selecionar os gêneros a serem trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento, organizei uma entrevista com todos os coordenadores dos cursos de graduação da instituição que dispõem a disciplina Língua Portuguesa em sua grade curricular. Com o auxílio do conhecimento específico dos coordenadores, usuários “especialistas” nos gêneros textuais relevantes para os respectivos cursos (BHATIA, 1993), fizemos um levantamento dos gêneros que, segundo esses *especialistas*, seriam os mais relevantes para os alunos ingressos nos respectivos cursos.

Ao realizar uma seleção prévia dos gêneros a serem trabalhados nas SDs, encaminhei a lista aos professores de Língua Portuguesa de cada curso que, de acordo com o seu planejamento, deveriam dispor os gêneros adequados ao Plano de Ensino dos respectivos cursos, conforme ilustra o **quadro 7** nos gêneros selecionados para o curso de Fisioterapia³³ (2010):

Quadro 7

Textos Acadêmicos	Textos Específicos
<ul style="list-style-type: none"> • Requerimento • Registro de palestras • Gráficos/ Tabelas/ Imagens • Esquema / Resumo / Resenha • Slides • Artigo acadêmico • Notícia • Carta de opinião 	<ul style="list-style-type: none"> • Propaganda de alimentos • Artigos (revista especializada) • Portaria da ANVISA • Prescrição • Banners / Folders • Relatórios

Quadro de gêneros textuais/Plano de Ensino de Língua Portuguesa/Fisioterapia, PELPG/2010.

É importante observar que, nesse momento, o grupo demonstrou não ter segurança quanto ao emprego da taxonomia relativa aos gêneros (gênero textual, gênero discursivo, tipos textuais, domínios discursivos, entre outros conceitos) ao organizá-los em uma lista de

³³ O Curso de Fisioterapia será apresentado no 1º, 2º e 3º Estágios como referência para os dados da pesquisa, levando-se em consideração o grande volume de documentos obtidos e a necessidade de se fazer um recorte significativo para a apresentação dos dados neste capítulo.

referência para o trabalho na disciplina. Por cerca de três semestres letivos, ainda tivemos que retornar à discussão e à revisão desses gêneros inicialmente relacionados, uma vez que os Planos de Ensino traziam a denominação de gêneros também para as esferas e/ou os domínios discursivos.

Para dirimir os conflitos terminológicos e conceituais ainda vigentes no grupo, a equipe preferiu nomear o conjunto de textos³⁴ como “*textos acadêmicos*” e “*textos específicos*” para identificar os grupos de textos pertencentes às diferentes esferas de circulação dos gêneros. Emprega-se “*textos acadêmicos*” para os textos de circulação social mais ampla, tanto na esfera acadêmica, como em outras esferas sociais públicas e privadas. E utiliza-se “*textos específicos*” para identificar os textos que também seriam da esfera acadêmica, contudo, específicos porque se referem a uma circulação social mais restrita ao curso. Essa organização dos gêneros em “*textos acadêmicos*” e “*textos específicos*” ficou definida como “lista padrão” para o Plano de Ensino de Língua Portuguesa de todos os cursos.

Notamos que a definição dos gêneros textuais para as SDs representaram um ganho significativo para o planejamento do PELPG e para a organização das atividades a serem desenvolvidas. Partimos, então, para a elaboração do material: elaboração da avaliação diagnóstica, montagem da SD, planejamento e elaboração das atividades de leitura e produção de textos e de análise linguística.

O modelo de SD adaptado para o PELPG prevê, além da sequência de gêneros, a análise dos aspectos linguísticos, a observação das condições de produção e a escolha temática.

Atendendo à adaptação proposta para a SD, os professores recorreram aos módulos (seções) apresentados no Plano de Ensino da disciplina e, a partir deles, elegeram os componentes curriculares que serão contemplados nas atividades da SD.

³⁴ No PELPG para a organização do conjunto dos textos foram priorizados os gêneros textuais cujo domínio é fundamental à efetiva participação social dos alunos recém-ingressos na graduação, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, denominados “textos acadêmicos” (de maior circulação nas diferentes esferas sociais da graduação, assim como as esferas sociais mais amplas de domínio público e privado) e “textos específicos” (de maior circulação na esfera social das áreas específicas de cada curso da formação acadêmica).

Quadro 8

Módulos	Atividades e/ou textos
1 - Noções de linguística para produção de textos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Língua e linguagem ▪ Língua escrita e língua falada ▪ Gênero e tipo textual ▪ Coesão e coerência 	Atividades de cunho teórico-prático para apresentação dos conceitos e dos elementos linguísticos necessários para a leitura e a escrita
2 - Leitura para apropriação das características linguísticas e discursivas dos gêneros textuais	Atividades de leitura, comentários e discussões dos gêneros de circulação na profissão para conhecimento de suas características discursivas, temáticas e composicionais (aspectos verbais e não-verbais)
3 - Produção textual: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura (lexical, infratextual, inferencial e intertextual) ▪ Produção textual: planejamento (seleção e organização), escrita e revisão; ▪ Análise dos elementos linguísticos, revisão e reescrita 	Atividades de produção textual, de análise e de reescrita textuais, em conformidade com os gêneros textuais trabalhados em cada curso. Deverão ser solicitadas produções textuais periódicas aos estudantes.

Relação de Conteúdos Programáticos/Módulos do Plano de Ensino de Fisioterapia, PELPG/2010

A partir da informação apresentada no **quadro 8**, observa-se que o **Módulo 1** (Noções de linguística para produção de textos) é comum para **todos os cursos**, enquanto os Módulos 2 e 3 (Leitura e Produção) são adaptados aos gêneros textuais requeridos pelas diferentes **áreas do conhecimento**, aqui representadas pelos cursos de graduação.

É esperado que, ao ser trabalhado o **Módulo 2** nas SDs, o aluno saiba reconhecer a função e os contextos de uso dos textos (*acadêmicos e específicos*) indicados no Plano de Ensino de cada curso: a resenha, o artigo acadêmico, a notícia, o resumo, o artigo de revista especializada, entre outros, tanto na realização de atividades de leitura como na produção escrita.

Ao orientar a elaboração das SDs, em formação continuada com o grupo, propus que os professores observassem os módulos no plano de ensino e desenvolvessem atividades para as aulas de Língua Portuguesa que favorecessem o desenvolvimento de leitura e de produção de texto, considerando as máximas identificadas pelo grupo com as leituras de estudo e esquematizadas³⁵ pelo PELPG (2010):

³⁵ Trecho sistematizado pelo grupo, registrado no processo de formação continuada e registrado nos slides do grupo de estudo.

A leitura, análise e produção na perspectiva sociointeracionista pressupõe trabalhar: texto (multimodal e plurissignificativo) + leitura (processo complexo para a construção de sentidos) + leitor (sujeito da ação e interlocutor ativo) + professor (mediador do processo de percepção, reconhecimento, classificação e possibilidades de sentido) + sala de aula (contexto de produção) + produção do texto (simulacro de circulação e interação a partir do texto escrito: condicionantes do próprio texto).

Assim, com os gêneros indicados nos planos de ensino, os professores elaboraram uma sequência de atividades para o ensino de língua portuguesa nos respectivos cursos apresentando o estudo dos gêneros a fim de desenvolver as habilidades de leitura, análise e produção, organizadas em uma unidade temática.

Contudo, ao serem apresentadas as primeiras atividades de SD da equipe, observamos que, apesar de estarem alinhadas em uma temática comum, as análises dos textos traziam questões relacionadas aos aspectos superficiais da estrutura composicional, tais como *Quem? Onde? Como? Para quê?* e, ainda, questões classificatórias sobre a taxonomia teórica *Qual é o gênero? Qual é a tipologia? Qual o suporte?* entre outras.

Passei a perguntar-me, então, por que os professores do ensino superior, mesmo depois de refletir acerca dos paradigmas de ensino em uma perspectiva de língua constituída sócio-historicamente, negligenciavam algumas características elementares da condição discursiva dos gêneros; as condições de produção e, especialmente, as relações de interlocução, essenciais para a construção de sentidos no texto. Como ensinar língua, nesta perspectiva, sem priorizar a análise das condições de produção de um dado gênero?

Os colaboradores C1 e C2 manifestaram em seus relatos³⁶ acerca da implantação da SD no PELPG, algumas impressões e desafios quanto à proposta de ensino de língua portuguesa na graduação:

(C1) Iniciar o trabalho com Sequências Didáticas na equipe de Língua Portuguesa não foi fácil. Tive que deixar de lado todos os meus conhecimentos sobre o tema, quebrar os paradigmas que eu tinha até então sobre o ensino de língua materna e trabalhar muito para conseguir atender à proposta da disciplina. (...) (Relato de C1, 2011)

(C2) As primeiras experiências foram um pouco frustrantes. Sentia-me sem instrumentação suficiente para discutir com os colegas. Apesar de ler bastante, faltava-me a experiência pedagógica com a proposta de Dolz e Schneuwly e sentia que toda ação era insuficiente para as demandas da organização do trabalho pedagógico. Em bom português, percebi que quanto mais eu organizava o trabalho pedagógico, mais ele estava desorganizado. (...) (Relato de C2, 2011)

³⁶ Relatos de pesquisa são aqui compreendidos como narrativas memorialistas acerca da trajetória (pessoal ou profissional), usualmente, empregados em pesquisas interpretativista.

Como pesquisadora e colaboradora do PELPG, percebi certa dificuldade do grupo em realizar a transposição teórica (textos conceituais discutidos na formação) para as atividades práticas da SDs. Contudo, a escolha dos gêneros textuais, adequados aos diferentes cursos, e a organização dos textos em uma unidade temática não foram suficientes para legitimar o gênero como a unidade de análise da língua e favorecer atividades na SD que proporcionassem aos alunos de graduação a oportunidade de discutir os sentidos possíveis do discurso e desenvolver estratégias de leitura e compreensão que favorecessem à formação de opinião, a argumentação e a consciência crítica.

Dentre as SDs elaboradas, pude observar que a SD de Fisioterapia, assim como outras, trazia uma série de textos organizados em um conjunto de atividades que, a não ser pelo agrupamento dos gêneros, não representava o modelo de SD adaptado ao PELPG. Ancorada na proposta de SD de Dolz e Schneuwly (2004), a adaptação da SD do PELPG considera que as práticas de linguagem acionam dimensões ao mesmo tempo sociais, cognitivas e linguísticas do funcionamento da língua no interior de uma situação de comunicação particular. Não há como analisar os gêneros destituindo-os de sua constituição social, histórica e funcional.

O papel da SD, nessa perspectiva, é o de proporcionar um conjunto de atividades que propicie a transposição didática coerente com os estudos sobre os gêneros, ao mesmo tempo em que explore o tema, as esferas sociais de circulação dos textos produzidos, ampliando o letramento acadêmico dos alunos. Como um dos colaboradores da pesquisa pôde experimentar ao reorganizar as atividades de leitura e produção:

(C5) O professor apresentou, em slides, sua SD de textos publicitários e demonstrou que, **a partir de diferentes gêneros**, foi possível propor uma **atividade** específica de publicidade aos alunos de Comunicação e Marketing, um cartaz-propaganda, levando-os a produzir textos novos e muito criativos, **desenvolvendo a competência de síntese, argumentação e os aspectos da semiótica**. O professor também ressaltou **o interesse acentuado do grupo em trabalhar textos que dialoguem com a formação profissional** dos alunos e o quanto esse diferencial colaborou com o envolvimento acadêmico na atividade. (Ata do PELPG, 10/2010) – grifos da pesquisadora

Esse depoimento do professor, registrado em ata de reunião de formação, evidencia, logo no início das ações do PELPG que, mesmo em franco desafio de organizar planejamento das ações e diante do desenvolvimento de uma nova metodologia para o ensino de língua na graduação, temos dados encorajadores da mediação do professor em uma proposta

diferenciada. Tanto por sua constatação com o trabalho com **gêneros diversificados** e, mais, relacionados à formação profissional (área de conhecimento) do aluno/curso específico, quanto pela **integração dos gêneros ao contexto de ensino-aprendizagem**, com a observação da experiência dialógica, interacional e reflexiva.

Além de adequar a seleção de textos à esfera de circulação, ao organizar as atividades, o corpo docente observou que é essencial contemplar as interpretações realizadas pelos agentes da situação como sendo centrais na análise do gênero, as quais dependem da identidade social e das representações dos possíveis usos da linguagem e de suas funções.

As atividades de linguagem esperadas nas SDs, em consonância com o aporte teórico adotado, requerem maior interface entre o sujeito e o meio e precisa responder a um motivo geral de representação-comunicação. Diante disso, voltamos ao Plano de Ensino e observamos que o objetivo da disciplina atribuía relevância à leitura, escrita e oralidade porém, as habilidades descritas no documento privilegiavam o desenvolvimento da escrita em detrimento da prática de leitura e de análise textual.

Quadro 9

OBJETIVO DA DISCIPLINA
<p>Objetivo Desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua portuguesa para que desempenhem adequadamente atividades de leitura, escrita e oralidade em práticas sociais relacionadas à formação acadêmica e à área de atuação profissional.</p>
<p>Habilidades H1- Compreender a organização dos elementos linguísticos necessários à produção de textos diversificados. H2- Produzir textos orais e escritos diversificados de forma a demonstrar conhecimentos linguísticos necessários à construção da argumentação, da narração, da exposição, da descrição e da injunção. H3- Produzir textos demonstrando posicionamento crítico a respeito dos temas relacionados ao exercício da profissão. H4- Produzir textos coesos e coerentes de maneira que selecione, relacione, organize fatos e opiniões de forma a defender um ponto de vista.</p>

Objetivos da disciplina Língua Portuguesa, PELPG/2010.

A incoerência, observada no **quadro 9**, entre o objetivo e as habilidades suscitou novas ações de colaboração junto à OTP para discutir acerca das orientações do Plano de Ensino e, especialmente, sobre as atividades propostas nas SDs elaboradas.

A SD de Fisioterapia analisada apresentou um conjunto de diferentes textos, com atividades isoladas que discutem alguns aspectos semânticos e contextuais, sem propor a

análise dos aspectos discursivos e linguísticos dos gêneros que considerasse a esfera social, o domínio discursivo e, ainda, os eventos de letramento.

Quadro 10

Esquema da Sequencia Didática do Curso de Fisioterapia - 2010	
Gêneros	Atividades e/ou textos
Notícia, Vídeo, Esquema, Editorial, Artigo Científico	Fisioterapia
Notícia Site sobre profissões Tema: Ética	Debate sobre o tema, iniciando com a exploração do conhecimento prévio dos alunos sobre a questão abordada. Ler do texto; Análise linguística com ênfase para os elementos coesivos. (identificar as pessoas que aparecem no texto e as referências). Coesão referencial
Vídeo (música/multimodalidade)	Vídeo (proposição de uma nova forma de trabalhar com o texto, evitando a leitura ser realizada pela professora ou alunos) Esquema das informações (no quadro). Leitura e análise linguística (elementos coesivos)
Verbetes de dicionário: “ética” e “moral”	Gênero verbete
Vídeo (entrevista) Jô Soares e o filósofo Sérgio Cortella	Explorar o vídeo Elaborar um esquema do conteúdo apresentado. Sistematização das diferenças entre ética e moral.
Editorial Revista especializada “Ciência e Saúde”	Discuti a questão da ética na ciência. Análise linguística (elementos coesivos)
Artigo Científico/referencia bibliográfica FUNGHETTO, SUZANA S. & FONSECA, Dirce m. <i>Pesquisa e Ação Pedagógica: Concepção e Prática da Iniciação Científica</i> . In <i>Universitas Humanas / Centro Universitário de Brasília, Faculdade de Ciências da Educação e da Saúde (FACES) – vol. 5, no. ½ (jan./jun. 2008)</i> . Brasília, 2008.	Estrutura do Artigo Científico.
Esquema Produção Final	Seminário (tema: ética e moral) Esquema de um texto teórico da área de saúde (tema: ética)

Esquema da SD (gêneros e atividades) de Fisioterapia, PELPG/2010

Ao observar as atividades propostas da SD de Fisioterapia, **quadro 10**, é possível destacar duas características específicas do *1ª Estágio* do processo de formação: a ênfase na análise temática, pois os gêneros textuais nessa SD estão agrupados pelos temas “ética” e “moral” e a ausência de uma análise discursiva, já que foi dada ênfase à análise superficial da forma e da nomenclatura dos gêneros propostos (esquema, artigo, editorial etc).

A característica de agrupamento de textos e de atividades, regidos apenas pela relação temática, é encontrada nas demais SDs desse *1ª Estágio* (implantação e organização das ações). No terceiro semestre de desenvolvimento do PELPG, o corpo docente ainda trabalhava para ampliar a percepção epistêmica e metodológica da organização das SDs, especialmente, porque as concepções de gêneros e de língua oscilam entre os paradigmas relacionados à estrutura e à discursividade.

Ao final desse estágio, observamos alguns aspectos necessários à melhoria das SDs: maior atenção à perspectiva sociointeracionista (discursiva) na seleção e organização dos gêneros e, principalmente, na elaboração das atividades de compreensão. As SD ainda revelavam problemas de continuidade entre os textos e funcionalidade nas propostas de

análise e discussão. Por isso, para avançar tanto na concepção de língua e ensino, como no trabalho com gêneros, precisávamos investir na reorganização das ações do grupo e ampliar o referencial teórico e a reflexão sobre os problemas de transposição didática.

Os docentes colaboradores da pesquisa, à medida que o PELPG avançava e se desenvolvia, investiram-se do papel de pesquisadores-colaboradores e contribuíram com reflexões muito significativas para o processo de análise e compreensão sobre as contribuições dos estudos de gênero para o ensino de língua portuguesa. Isso representou um claro exercício da participação do corpo docente nesta pesquisa-ação (reflexão-ação-reflexão), como destaca C1:

(C1) A sensação que tenho é que em 2010 e em 2011 tínhamos um olhar mais detido na estrutura do gênero textual, suas características, e menos em suas condições de produção. Nesse momento os alunos se mostravam mais relaxados em relação à disciplina. (Relato C1, 2013)

C1, ao afirmar que o professor do PELPG entre 2010 e 2011, período de implantação do projeto (1º Estágio) “tínhamos um olhar mais detido na estrutura do gênero textual”, acentua as observações da pesquisa nesse período, uma vez que as SDs elaboradas e as discussões na formação estavam centradas na proposta classificatória da análise dos gêneros.

Vale ressaltar que esses alunos “relaxados em relação à disciplina” não o são pelo conforto que a expressão possa significar, mas pelo descompromisso com o componente curricular e desprezo pelo estudo da língua na graduação. Esse é um dos problemas com os quais o professor de língua portuguesa lida nos diferentes cursos da graduação que, julgando ter estudado todo o “conteúdo” de língua na Educação Básica, são indiferentes, “relaxados”, descompromissados com as atividades e as demandas da disciplina.

Ao planejar as ações para as SDs do PELPG, o corpo docente selecionou uma temática, consciente da importância de estabelecer vínculo com os interlocutores de cada curso a partir da temática de interesse. Houve relatos no corpo docente de que, quanto mais próximo do contexto e exitoso é o tema escolhido, melhores são as chances de interação, de vínculo e de credibilidade nas aulas de língua.

5.6.2. Continuando a conversa... 2º Estágio da formação

Entramos no *2º Estágio* da formação continuada dos professores do PELPG, agora com algumas observações pontuais sobre a elaboração das SDs (atividades de leitura e análise

linguística) e alguns conflitos reconhecidos acerca dos paradigmas que fundamentam as ações do grupo (conceito de língua, domínio e esfera social).

Essas observações passaram a nortear as leituras nos encontros de formação continuada realizados nos períodos letivos entre 2011 e 2012. Foram escolhidos alguns tópicos para serem observados na equipe e discutidos no grupo, entre os quais: perspectiva *sociointeracionista de língua* (BAKHTIN (2003), MARCUSCHI (2003, 2008), e DOLZ & SCHNEUWLY (1996)); *competência linguística e competência comunicativa* (BRONCKART (1999), SWALES (1990), DOLZ & SCHNEUWLY (1998)); *condições de produção, domínio discursivo e esfera social* (SWALES (1990), DOLZ & SCHNEUWLY (2004), MARCUSCHI (2003)) e *análise linguística e ensino* (BENTES (2006), KLEIMAN (1995), MACHADO (2004), MARCUSCHI (2008), GERALDI (1999) e KOCH (2008)).

Primeiro, tornou-se essencial auxiliar o grupo a amenizar os conflitos conceituais acerca da perspectiva teórica de *língua* e de *ensino de língua* que fundamentava o PELPG, que era sua relação com o conceito de *texto* e *gênero* (MARCUSCHI (2008)), fundamentais ao trabalho com SD.

Ao avançarmos na reflexão sobre a perspectiva sociointeracionista de língua e ensino, algumas referências teóricas foram resgatadas das experiências profissionais dos colaboradores da pesquisa sendo a mais recorrente, sem dúvida, o modelo de comunicação de Jakobson (emissor/receptor; código/mensagem), com o qual os colaboradores insistiam em representar (na SD) a função da língua e o processo de comunicação. Esses colaboradores percebiam o modelo da teoria da comunicação como similar à proposta epistêmico-metodológica de conceber a língua e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Como afirmam os colaboradores C8 e C5:

(...) eu não vejo muita diferença entre a teoria da comunicação e a da interação. Eu sei que na interação o sujeito é o centro da atenção e ele interage com os demais, mas também acho que os alunos entendem melhor quando a gente coloca o modelo da teoria da comunicação de Jakobson no quadro, é mais claro. (Nota de Campo C8, 2011)

(...) para mim fica mais objetivo desenhar no quadro o receptor e o emissor para eles compreenderem como interagimos na comunicação. Eu sei e tudo isso aí sobre interação, **mas para o aluno é preciso simplificar a explicação**. Eu não to dizendo que não trabalho com interação, em minhas aulas os alunos têm muito espaço de fala e eu incentivo o diálogo, **mas não vou discutir com eles as teorias mais sofisticadas**, não tem nada a ver. (Nota de Campo C5, 2011 – grifos da pesquisadora).

É possível considerar, a partir do grifo da nota de campo, que o que um professor diz ser é mais fácil para o aluno, provavelmente, também seja mais fácil para o próprio docente lecionar, dada a diversidade de sua formação acadêmica. Já discutimos no grupo, em nossos encontros de formação, sobre o grau de complexidade que as aulas de língua deveriam conferir às discussões, leituras, análises e produções. Boa parte do grupo defende a premissa de que os alunos são, em grande parte, mal formados na Educação Básica e que não devemos, por isso, exigir muito. Outra parte dos professores defende a graduação como um espaço de construção de novos saberes e que os alunos precisam ser desafiados em seus conhecimentos prévios e provocados a conquistar novos saberes.

Percebi, então, que, antes de prosseguir com as discussões de como organizar atividades de análise linguística nas SDs e melhorar a seleção de gêneros para atender aos diferentes cursos, favorecendo a perspectiva dialógica e interacionista do trabalho, fazia-se urgente a retomada da discussão sobre língua e linguagem.

Em uma de nossas reuniões de formação, na qual estava agendada a leitura de Marcuschi (2008), Geraldini (1999) e Travaglia (2006), discutimos sobre as concepções de língua que fundamentaram as ações de ensino-aprendizagem nas últimas décadas e as que correspondem às novas abordagens de ensino de língua.

Começamos a discussão pela teoria da comunicação e destacamos sua grande influência nos materiais didáticos das décadas de 1970 a 1990, nos quais estava demarcada a perspectiva de língua como um *código* ou conjunto de símbolos que se combinam segundo regras capazes de transmitir ao *receptor*, por um determinado *canal*, uma certa *mensagem*. Os docentes mais experientes logo reconheceram essa concepção de língua como a que era encontrada nos livros didáticos e nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora, em geral, fosse abandonada nos exercícios gramaticais. Destacaram, ainda, a contribuição do texto lido na formação:

(...) a linguagem passa a ser concebida como um fator externo à consciência individual e independente dela. Segundo essa concepção, o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, isto é, informações que deseja levar ao outro. Para isso, ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a própria decodificação (TRAVAGLIA, 2006, p.23).

Refletimos, nesse momento, sobre a visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua – e que a separa do homem no seu contexto social. Essa concepção está representada pelos estudos linguísticos realizados pelo estruturalismo (a partir de Saussure) e pelo transformacionalismo (a partir de Chomsky).

Essa reflexão pôde auxiliar o grupo a perceber com maior clareza a perspectiva interacionista de linguagem, concebida como forma ou processo de interação. Observamos que nessa concepção de língua o indivíduo não somente traduz e exterioriza o pensamento, como na perspectiva formalista, mas realiza ações e interage com o interlocutor. Ainda, segundo nossas leituras de Travaglia (2006, p.23):

A linguagem é, pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais.

O que se observa na perspectiva de “interação comunicativa” é que a língua, enquanto instrumento de interação, permite não só o lugar de interação humana, mas, também, de *produção de efeitos de sentido* entre interlocutores em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Entretanto, as leituras, especialmente a de Geraldi (1999), chamaram a atenção do grupo para o fato de a interação solicitar uma postura diferenciada no ensino da língua materna, uma vez que situa a linguagem como lugar de constituição de relações sociais onde os falantes se transformam em verdadeiros sujeitos. O corpo docente ainda destacou nas leituras de Geraldi (1999, p. 42):

(...) uma coisa é saber a língua, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados. Outra é saber analisar uma língua, dominando conceitos e metalinguagens, a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso. A língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução.

A partir das discussões ancoradas nas leituras de autores de referência, os professores procuraram reorganizar as orientações para o planejamento das respectivas SDs. Já havíamos observado na 1ª Etapa da formação, em que as SDs traziam uma “coletânea” de textos, muitas vezes, com pouca ou nenhuma relação entre eles, com atividades isoladas e, em alguns momentos, os textos eram utilizados como “pretextos” para a análise de um tópico gramatical.

O colaborador C1, autor da SD de Fisioterapia, apresentada no **quadro 10**, ao participar das discussões do **2º Estágio** e observar sua SD, pôde constatar que as atividades propostas para os textos selecionados não favoreciam a análise linguística na perspectiva sociointeracionista, tendo em vista que não havia contemplado as condições de produção dos diferentes gêneros, relativas ao contexto de interação, nem favorecido o *espaço dialógico*³⁷ da leitura.

Ao propor a SD a partir de um conjunto de textos variados, o colaborador C1 elaborou um conjunto de atividades, com o objetivo de aferir a identificação da estrutura dos gêneros textuais, o que contribuiu para a análise mais classificatória tanto dos gêneros como dos elementos linguísticos selecionados (coesão). Consciente de que sua SD não havia tomado o gênero enquanto materialização do discurso, C1 observou que sua abordagem estava considerando o texto como uma unidade de análise maior do que a sentença, ao passo que nossa discussão caminhava para o entendimento de que o gênero textual pressupõe outro tratamento de análise de língua.

Ao analisarmos a SD de Fisioterapia produzida no **1º Estágio** de formação, podemos observar a inclusão dos gêneros *notícia* e *entrevista* que não estavam contemplados na lista prévia do Plano de Ensino, mas, segundo C1, foram selecionados em função da adequação ao tema (ética) e pela fácil acessibilidade dos alunos.

³⁷ Entendemos como espaço dialógico da leitura o contexto de incentivo à leitura e ao debate (reflexão), propiciado em sala de aula, que permite ao aluno acionar seus conhecimentos prévios para relacioná-los ao texto, ampliando suas referências de leitura a partir de diferentes experiências com língua escrita.

Quadro 11

Plano de Ensino de Fisioterapia		SD1/2010
Textos Acadêmicos	Textos Específicos	Textos selecionados
<ul style="list-style-type: none"> • Requerimento • Registro de palestras • Gráficos, Tabelas, Imagens • Esquema / Resumo / Resenha • Slides • Artigo científico • Editorial • Artigo (revista especializada) 	<ul style="list-style-type: none"> • Propaganda de alimentos • Portaria da ANVISA • Banners • Folders • Prescrição • Portaria • Relatórios 	<p>Leitura e análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notícia* • Entrevista* (Vídeo) • Esquema • Editorial • Artigo Científico • Artigo (revista especializada) <p>Produção: Esquema</p>

Quadro comparativo dos gêneros textuais do Plano de Ensino/Fisioterapia e da SD/Fisioterapia, PELPG/2010

Ainda sobre a seleção de gêneros, C1 afirma que, ao organizar sua SD e priorizar o tema, não observou os gêneros com muita atenção, escolhendo intuitivamente aqueles que ajudariam a estabelecer maior interação com os alunos da graduação, em função da linguagem e de sua circulação social. É apenas no texto de entrada da SD (notícia) que C1 propõe uma discussão sobre os conhecimentos prévios dos alunos, aproximando o leitor (jovem universitário) do tema e das atividades das aulas de língua.

Assim, ao observar o esquema da SD (2010) de Fisioterapia, encontramos um agrupamento dos gêneros, para o qual foram elaboradas atividades de análise da estrutura, do tema e dos descritores (elemento de análise linguística) coesão referencial e elementos coesivos, selecionados para essa SD.

A proposta de revisão conceitual desenvolvida na formação continuada do corpo docente do PELPG possibilitou ampliar nossa reflexão e avaliação do trabalho com SD, especialmente porque as leituras puderam sinalizar questões epistemológicas do grupo, imprescindíveis à adequação da metodologia de ensino-aprendizagem de língua na graduação.

Com isso, o *2º Estágio* de formação avança na organização dos trabalhos na elaboração das propostas de leitura, produção e análise linguística, elaboradas para as SDs. Nossas reflexões, nesse momento, visam aprimorar a análise dos gêneros textuais, ampliar a análise dos descritores (elementos linguísticos) e favorecer os eventos de *letramento acadêmico* desenvolvidos em sala de aula. Conforme afirma C1,

(C1) (...) A partir do segundo semestre de 2011, não sei se foi o grupo que amadureceu ou se eu compreendi melhor o trabalho a ser feito, mas um espaço maior à análise linguística vem sendo dado nas SDs, as discussões entre a estrutura linguística e os efeitos de sentido do texto, a caracterização linguística do gênero e

uma ênfase maior na tipologia textual tem promovido maior engajamento dos alunos à disciplina. (Relato C1, 2013)

Ao final das sessões de discussão sobre as concepções de língua e de texto que fundamentam o trabalho no PELPG, o grupo assumiu o entendimento que o *gênero*, em esferas *sociais específicas*, tem funcionamento discursivo e estrutura formal diferentes, características que devem ser discutidas em eventos de letramento acadêmico, proporcionados pelas experiências de leitura, produção e análise de textos, sócio-historicamente situados.

Avançamos também no debate sobre a perspectiva sociointeracionista adotada, a concepção do sujeito e de língua. Ao discutir sobre a noção de dialogismo, central nos postulados bakhtinianos, e sobre o *processo interativo* que sintetiza e explicita sua concepção de língua, os professores refletiram sobre a apatia dos alunos de graduação e, ainda, sobre dificuldades encontradas para estabelecer em sala de aula uma relação dialógica com os alunos, ora apáticos ou desinteressados, ora distraídos ou ausentes.

Reconhecemos como relevante para nossa prática de ensino que a língua seja constituída no contexto social, no diálogo entre os sujeitos pertencentes a uma mesma esfera social. Nesse processo interacional, é esperado que os sujeitos compartilhem cultura, valores e conhecimentos adquiridos historicamente e transmitidos por meio de enunciados orais ou escritos. Os gêneros escolhidos para atender às esferas sociais dos cursos e ao domínio discursivo das diferentes áreas de conhecimento são levados para a sala de aula com o objetivo de promover a interação quando articulados uns aos outros, em um dado contexto e em uma dada circunstância.

Assim, em nossos intensos debates, parte do corpo docente compreendeu que o ensino de língua na perspectiva sociointeracionista, como produto da interação social, só poderia se materializar nas relações discursivas (em gêneros textuais), sendo a palavra e a oração, isoladas, destituídas de sentido. Dessa forma, os signos linguísticos só terão valores expressivos quando situados em contextos enunciativos; para tanto, o enunciado será concebido como a *unidade* em contexto de uso.

Contudo, ainda tínhamos na equipe de Língua Portuguesa colaboradores da pesquisa que estavam muito céticos quanto ao PELPG. Para esses, o ensino de língua, planejado a partir de gêneros textuais e organizado em uma SD, além de muito trabalhoso, não parecia se diferenciar do trabalho já realizado com a leitura de diferentes textos e o ensino de conteúdos da gramática, sistematizados em exercícios ou mesmo compilados de manuais. Seria apenas mais uma “trabalheira” – expressão do colaborador C7 – para o professor.

Ao mostrarem-se resistentes à seleção e à organização de textos em SD, os colaboradores da pesquisa não poderiam imaginar o quanto estavam “colaborando” para o desenvolvimento das minhas reflexões de pesquisa e, principalmente, para a sistematização dos trabalhos com SD.

A partir dessas considerações levantadas por uma parcela do grupo, pude observar que, apesar das reflexões teóricas realizadas, necessitávamos discutir melhor as questões metodológicas, bem como planejar as SD e socializar nossas práticas com o grupo. Como pesquisadora, percebi que, no *2º Estágio* da formação, os professores ainda experimentavam diferentes conflitos entre os saberes advindos das experiências profissionais e acadêmicas e a proposição do ensino de língua do PELPG, ora próxima da filiação teórica de alguns docentes, ora distante das leituras e da perspectiva teórica de outros.

Voltamos à formação para discutir o conceito de *competência linguística e competência comunicativa* (BRONCKART (1999), SWALES (1990), DOLZ & SCHNEUWLY (1999)), e procurar estabelecer um planejamento na equipe sobre o que faríamos em relação aos descritores e aos gêneros para atender à perspectiva epistêmica do projeto e a metodologia da SD, conforme veremos no *3º Estágio*.

5.6.3. Conversando um pouco mais... 3º Estágio da formação

Iniciamos o *3º Estágio* da formação continuada dos professores do PELPG com muitos avanços no trabalho e uma trajetória de muitas descobertas em equipe. A pesquisa-ação nos trouxe até a esse estágio com um conjunto significativo de encaminhamentos e dados que possibilitaram nossa reflexão contínua do processo. Além disso, essa pesquisa lançou mão de muitas tarefas a serem realizadas e processos a serem compreendidos.

A primeira grande tarefa que o grupo do PELPG foi convidado a realizar foi a revisão sistemática dos documentos de apoio do trabalho das SDs para que fosse possível estabelecer matizes de referência para o trabalho do corpo docente.

É possível observar, depois de cinco semestres de trabalho, investigação e reflexão, que o grupo cresceu bastante na discussão epistêmica, mas ainda não sistematizara as práticas de ensino e os recursos metodológicos em uma unidade que pudesse representar a disciplina, ou seja, houve muitos trabalhos reflexivos e bem fundamentados no grupo, mas esses não refletiam o coletivo.

No último período tivemos a saída de alguns membros da equipe e a chegada de outros que, recém-ingressos no PELPG, precisaram passar pelos demais estágios da formação

para ser inseridos no processo da equipe e se familiarizar com a proposta da disciplina. Pois bem, essa recém-experiência despertou a atenção do grupo quanto à necessidade de documentar e formalizar melhor as escolhas e as SDs fundamentadas e exercitadas pelos professores da equipe, os veteranos.

Então, pensamos na organização de “matrizes” que poderiam auxiliar a equipe a desenvolver novas discussões epistêmico-metodológicas na formação continuada do corpo docente em exercício e a assegurar que a documentação do processo de ensino-aprendizagem (docentes e discentes) em desenvolvimento ampare as novas tarefas.

Partimos para a análise do *Plano de Ensino* da disciplina institucional, Língua Portuguesa, para verificar as diretrizes do trabalho asseguradas no plano e, para tanto, norteadoras das ações das SDs.

5.6.3.1. Plano de ensino de LP: um ponto de partida para a OPT

A revisão do PELPG, utilizado pelo corpo docente - professores colaboradores desta pesquisa - necessitou ser revisado e discutido com o grupo porque este apresentava alguns aspectos em discordância com as perspectivas teóricas revisadas no PELPG e as respectivas práticas desenvolvidas em sala de aula.

O corpo docente sinalizou em diferentes momentos do trabalho de formação (notas de campo) a necessidade de reorganizar as avaliações, os conteúdos e as habilidades previstas no Plano, pois os alunos recebiam o documento no início do semestre e este, era o contrato de ensino-aprendizagem entre as partes. Certos da necessidade de rever os objetivos e os módulos do Plano de Ensino (PE), iniciamos o **3º Estágio** com a tarefa de OTP a partir da revisão do PE que, para nosso êxito, dependeria da capacidade do grupo de *planejar metas e objetivos* e de *organizar ações em equipe*.

Quando nos referimos ao planejamento acadêmico, tomamos esse processo como a capacidade de definir, selecionar e organizar “conteúdos” em ações didáticas, distribuídas no tempo e no espaço, quase sempre por meio de uma sistematização didática.

Retomei com o grupo a leitura e discussão acerca do PCNs de Língua Portuguesa e pudemos verificar que, logo na introdução dos referenciais, há uma referência textual à importância de se planejar as ações de ensino, desvincilhando-as das concepções tradicionais:

Esse projeto [o projeto educativo da escola] deve ser entendido como um processo que inclui a formulação de metas e meios, segundo a particularidade de cada escola, por meio da criação e da valorização de rotinas de trabalho pedagógico em grupo e

da corresponsabilidade de todos os membros da comunidade escolar, para além do planeamento do início do ano ou dos períodos de 'reciclage'. (BRASIL, 1998, p. 41).

Ao iniciarmos as discussões na formação continuada, além das metas e objetivos propostos inicialmente, também nos vimos diante da discussão acerca da proposta de avaliação e dos instrumentos. Alguns professores buscam simplificar em excesso para garantir a diminuição das tarefas; outros, preocupados com a coerência entre as SDs e os Planos, debruçam a atenção na revisão do documento.

O primeiro obstáculo encontrado pelo grupo ao revisar o PE foi garantir a perspectiva institucional da disciplina sem perder a especificidade do PELPG quanto aos gêneros textuais dos respectivos cursos. Cada professor desejava alterar o plano dentro de suas preferências e filiações teóricas, mas era preciso assegurar metas e objetivos que desenvolvesse capacidades comunicativas de uso da língua.

Compreendendo a prática de ensino-aprendizagem, tanto na educação básica como no ensino superior, como um conjunto de ações que necessitam ser definidas, organizadas e executadas a partir de um planeamento reflexivo acerca do trabalho e de suas condições de realização, passei a auxiliar o corpo docente a compreender que as ações requeridas ao professor de língua portuguesa na graduação, ao ser convidado a lecionar para diferentes cursos e áreas distintas, exigem um redimensionamento da prática convencional de exercício da docência no ensino superior.

Planejar as ações nessas perspectivas, portanto, requer do docente da graduação uma reflexão contínua das práticas realizadas em sala de aula e a flexibilidade acadêmica para o desenvolvimento de um trabalho coletivo de planeamento e revisão dos referenciais teóricos e metodológicos. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), o desenvolvimento da pesquisa qualitativa de sala de aula tem a tarefa de construir e de aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, sendo esse o contexto por excelência para a aprendizagem.

Assim, em função da nossa discussão sobre o Plano de Ensino e seus componentes reguladores (objetos, conteúdos, avaliações), começamos a discutir e a reorganizar nossas tarefas relativas à OTP e às SDs.

Foram observados e revisados no Plano de Ensino aspectos que refletiam a prática em sala de aula e que, para tanto, não tinham acompanhado as alterações realizadas na formação continuada que, preocupada em discutir o tempo real das questões sinalizadas pelo grupo, não

poderia fazer as alterações do plano a qualquer tempo, pois revisão oficial do documento só pode ocorrer em colegiado e início de período letivo.

Nesse momento, revisamos os objetivos da disciplina e os procedimentos metodológicos.

Quanto aos objetivos da disciplina, conseguimos espelhar no plano o que vinha ocorrendo na prática, ao equalizar as metas de leitura, análise e produção de textos. Na versão anterior do documento, tínhamos 70% dos objetivos de ensino sobre a escrita e o restante fazendo referência à leitura e análise de texto.

Ao desenvolver as SDs em sala e ao planejar as atividades de ensino, observamos que os alunos demandavam bastante análise linguística sem a qual não avançariam na tomada de consciência da própria escrita e dos problemas encontrados no texto. São, portanto, nas aulas de análise dos gêneros e da discussão dos recursos linguísticos empregados pelo autor que os alunos reconhecem as lacunas de sua própria escrita e se aproximam do discurso do professor de língua: com e sobre a língua na variedade de prestígio urbano.

Quadro 12

OBJETIVOS DA DISCIPLINA
<p>Objetivo Geral Ampliar a competência discursiva do aluno universitário para desempenhar atividades sociais de leitura, escrita e oralidade.</p>
<p>Objetivo específico Desenvolver a competência discursiva dos usuários da língua portuguesa para que a apliquem adequadamente nas práticas sociais relacionadas à área de atuação profissional.</p>
<p>Competência C1- Relacionar diferentes tipos e gêneros textuais reconhecendo a função social, a estrutura e a finalidade. C2- Compreender a organização da língua escrita (norma padrão e estrutura textual) em gêneros diversificados. C3- Analisar gêneros escritos diversificados de forma a demonstrar conhecimentos linguísticos necessários à construção da argumentação, da narração, da exposição, da descrição e da injunção. C4- Produzir textos demonstrando posicionamento crítico a respeito dos temas relacionados ao exercício da profissão. C5- Produzir textos coesos e coerentes a partir da seleção, relação e organização da informação.</p>

Objetivos da disciplina Língua Portuguesa, PELPG/2013.

Em síntese, o que vemos é uma proposta de desenvolvimento de capacidades do aluno, mais coerente com o trabalho desenvolvido nas SDs: relacionar os gêneros (estrutura, função e contexto); compreender e organizar a língua em gêneros diversificados (adequação da variante à situação de uso); analisar gêneros diversificados (forma e estrutura); produzir textos (crítica e coerentemente).

Com a revisão dos objetivos em consonância com as metas do PELPG já em desenvolvimento nas práticas de ensino-aprendizagem, foi preciso ajustar os procedimentos metodológicos para que fosse garantida a equidade no desenvolvimento das capacidades do aluno e, diferentemente do que já havíamos presenciado, não orientássemos nossas SDs para uma atividade essencialmente de produção de texto ou análise linguística, equilibrando as atividades para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno: leitura, produção e análise linguística.

Assim, na descrição dos procedimentos metodológicos receberam igual destaque a **leitura** (gêneros em circulação), a **análise linguística** (análise de cunho teórico-prático) e a **produção textual** (análise e reescrita), conforme **quadro 13** a seguir:

Quadro 13

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
<p>Serão desenvolvidas atividades de oralidade, leitura, análise linguística e produção de textos a partir de Sequências Didáticas (seleção de textos e atividades correlacionadas) específicas para cada curso, segundo a temática e os gêneros textuais pertinentes à área de formação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Atividades de leitura, análise e discussões dos gêneros de circulação na profissão para conhecimento de suas características discursivas, temáticas e composicionais (aspectos verbais e não-verbais); 2. Atividades de cunho teórico-prático para apresentação dos conceitos e elementos necessários à leitura e à escrita a partir da bibliografia básica; 3. Atividades de produção textual, de análise e de reescrita textuais, em conformidade com os gêneros textuais trabalhados em cada curso. 4. Produções textuais, ao final de cada sequência didática, e sua respectiva reescrita.

Procedimentos Metodológicos/ Plano de Ensino de Língua Portuguesa, PELPG/2013

As alterações nos procedimentos metodológicos refletiram o amadurecimento do corpo docente diante das leituras realizadas na formação continuada, assim como a apropriação dos conceitos relativos aos estudos de gêneros e às perspectivas de ensino, uma

vez que a revisão não apenas propõe mudanças no documento, mas evidencia a busca de sua coerência epistêmico-metodológica diante do trabalho que já é desenvolvido.

A mudança na organização das aulas refletiu diretamente nas avaliações da disciplina, agora reorganizadas em duas avaliações de análise linguística, leitura e compreensão e duas de produção escrita e reescrita.

Nos 1º e 2º estágios, os professores de Língua Portuguesa elaboraram e desenvolveram, inicialmente, quatro SDs, acompanhadas de quatro processos avaliativos (avaliação de análise linguística e avaliação de produção escrita), distribuídos em quatro meses de aula, no quais fazíamos uma SD e suas respectivas avaliações, mensalmente.

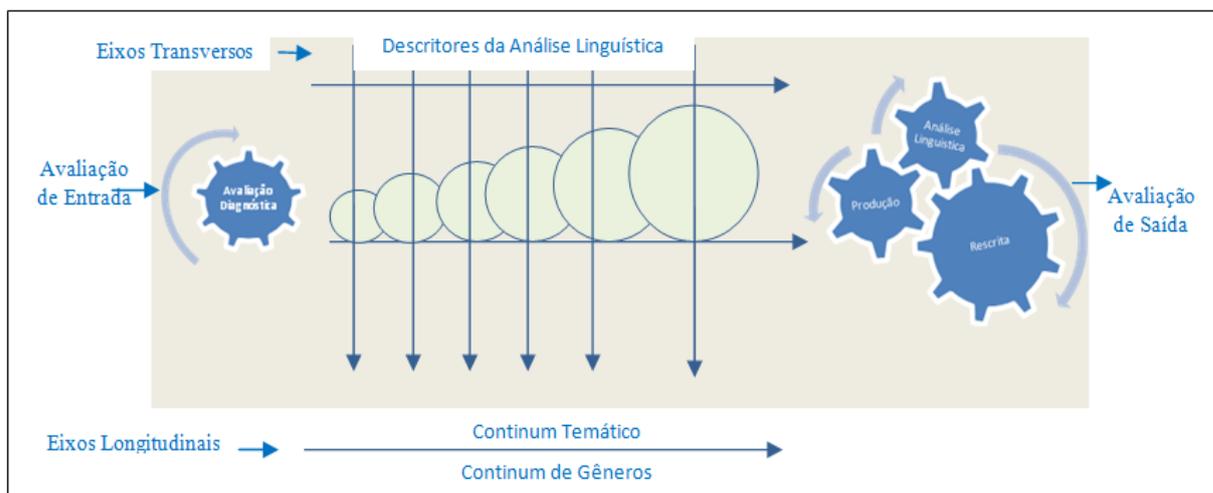
Nesse momento de reorganizar as diretrizes da OTP, a primeira questão a ser revista foi a distribuição das aulas em SDs e em avaliações. Observamos que as análises dos gêneros eram aceleradas em favor dos prazos e que, muitas vezes, a intenção de se trabalhar com textos mais longos e complexos era deixada de lado.

Então, fizemos a primeira alteração bastante significativa para a prática docente do grupo: passamos para apenas duas SDs no período, com maior número de gêneros, mais tempo para se dedicar à análise e maior quantidade de aulas em favor do letramento acadêmico de familiaridade dos leitores com os gêneros propostos nas SDs.

Temos então duas SDs do PELPG no semestre letivo. Em cada etapa do semestre (bimestre), desenvolvemos uma SD elaborada de acordo com os gêneros textuais e os temas selecionados e com atividades de leitura, análise e produção, à luz dos descritores definidos para a disciplina, finalizando o processo com a sequência de avaliações das SDs. (cf. Capítulo III).

Ao retomar o modelo de SD do PEPG, pudemos observar as alterações realizadas no Plano de Ensino e que passaram a definir as ações do modelo de SD do projeto:

Figura 2



Modelo de Sequência Didática Adaptado para o PELPG/ 2013.

Conforme a ilustração do modelo de SD do PELPG, **Figura 2**, podemos observar o processo de leitura e análise dos gêneros, organizados para cerca de dezesseis semanas de aula. As atividades da SD são distribuídas em dois eixos, um *continuum de gêneros* e um *continuum temático*, a partir dos quais são observados os descritores do plano de ensino para elaborar atividades de análise linguística nos diferentes gêneros apresentados.

Com um número médio (aproximado) de doze textos (gêneros variados) organizados em atividades sequenciadas (*continuum de gêneros*), tanto o professor como o aluno ganham tempo hábil para a discussão temática, para novas experiências em leitura, para a ampliação do letramento acadêmico e o aprofundamento na análise linguística.

Dessa forma, o trabalho da equipe no PELPG, a partir do **3º Estágio** fica estruturado da seguinte forma: uma avaliação diagnóstica de entrada, duas SDs no semestre, a média de doze textos de gêneros diversificados e duas avaliações (de leitura e de análise linguística e de produção (escrita e reescrita).

Revisada a quantidade de SD e de avaliações a serem desenvolvidas na disciplina, foi necessário estabelecer alguns parâmetros/critérios de avaliação/revisão que subsidiariam o trabalho com SD no semestre: seleção de textos, levantamento de descritores e das habilidades a serem trabalhadas.

Um dos critérios determinantes nas ações do grupo é a seleção dos gêneros textuais a serem trabalhados tanto no âmbito acadêmico como na esfera social dos cursos específicos.

Desde a primeira seleção de gêneros no *1º Estágio* (implantação), iniciamos a revisão contínua das sugestões dadas pelos coordenadores. Contudo, ao longo do processo, foi a interação dos professores do PELPG com os docentes dos diferentes cursos que possibilitou a adequação e o aprimoramento da seleção de gêneros às situações de uso e de circulação profissional nas respectivas áreas do conhecimento.

Dessa forma, na elaboração das SDs os professores fizeram pequenos ajustes, retirando ou acrescentando gêneros específicos, à medida que recebiam sugestões e encontravam novas referências nos respectivos domínios discursivos.

É, então, no *3º Estágio* que o grupo consegue revisar com maior atenção os gêneros selecionados para todos os cursos oferecidos pela instituição (cf. apresentado no Apêndice), não apenas enquanto uma seleção sugerida, mas como uma lista que, a partir de diferentes sugestões e pesquisas, tem sido testada e aperfeiçoada nas SDs desenvolvidas em sala de aula.

Na discussão do *2º Estágio*, analisamos os gêneros (textos acadêmicos) indicados no Plano de Ensino do Curso de Fisioterapia (cf. seção 5.6.1.); contudo, o que observamos com a revisão do documento, no *3º Estágio* é a reorganização e a ampliação dessa seleção, assim como o (re)agrupamento dos gêneros a partir de características comuns (esfera social, sequência tipológica e forma), em uma tentativa de tratar didaticamente os diferentes gêneros selecionados.

Quadro 14

Plano de Ensino de Fisioterapia - Textos Acadêmicos	
2010	2013
Requerimento	Registro de palestras
Registro de palestras	Esquema / Resumo
Gráficos, Tabelas, Imagens	Resenha (acadêmica, crítica, temática)
Esquema / Resumo / Resenha	Artigo acadêmico
Slides	Textos informativos (notícia, reportagem etc.)
Artigo científico	Textos de opinião (artigo de opinião, carta de leitor, editorial etc.)
Editorial	Textos descontínuos (gráfico, tabela, infográfico, charge etc.)
Artigo (revista especializada)	

Seleção de gêneros para o Plano de Ensino de Fisioterapia, PELPG 2010/2013

A reorganização dos gêneros, observada no quadro 14, também nos ajudou a sistematizar a distribuição dos textos nas duas SDs elaboradas e desenvolvidas no PELPG. A partir da ampliação dos gêneros oferecidos e da pesquisa em diferentes fontes especializadas (revistas, sites, blogs, repositórios de universidades públicas e privadas, grupos de pesquisa entre outros) conseguimos ampliar o *continuum de gêneros* da SD, definido para cada SD

uma categoria de seleção: SD1 (gêneros de circulação nas esferas acadêmicas (pesquisa e extensão)) e SD2 (gêneros de circulação nas esferas sociais de determinado curso/profissão).

Com a distribuição dos gêneros nas esferas acadêmicas e profissionais, definimos também quais seriam as produções de texto de saída, garantindo que o *continuum de gêneros* e o *continuum temático* (cf. Capítulo III) contribuíssem para uma avaliação de análise linguística e de produção de texto que pudesse espelhar as atividades desenvolvidas e assegurar a verificação dos objetivos e metas pretendidos.

Feito isso, uma das conquistas do grupo, pleiteada no **2º Estágio** e alcançada no **3º Estágio**, foi a definição dos gêneros pelas esferas sociais que seriam contempladas na SD1 e SD2, ficando estabelecido que na SD1 serão trabalhados gêneros relativos à esfera acadêmica, tais como: resumo, *resenhas*, *esquemas*, *artigos*, *palestras* e *aqueles identificados como descontínuos* (gráficos, tabelas, mapas, atlas etc.), e que, na SD2, serão trabalhados gêneros relativos à esfera profissional (específica de cada curso). Como no caso da Fisioterapia, os gêneros são: anamnese, histórico do paciente, diagnóstico, planejamento de cuidado, descrição do paciente, relatórios e ordem de serviço (cf. quadro 16, p. 157).

Realizadas as devidas adequações ao Plano de Ensino em consonância com a trajetória do corpo docente do PELPG, centramos nossos esforços em compreender como a revisão dos *objetivos* e das *orientações metodológicas* seria materializada na organização da SD, nossa referência epistêmico-metodológica para as práticas de ensino aprendizagem

5.6.3.2. Sequência Didática no 3º Estágio: uma síntese da OPT

Passados cerca de três semestres do início das atividades, retomamos no **3º Estágio** a análise reflexiva e atentamente de uma SD elaborada e desenvolvida no curso de Fisioterapia, PELPG, com o objetivo de ampliar a compreensão sobre as atividades desse estágio de formação continuada e de intensificar o diálogo com meus colaboradores de pesquisa.

Ao selecionar a SD2 do curso de Fisioterapia, estabeleci três categorias de análise para auxiliar a observação comparada entre a primeira SD/Fisioterapia analisada (cf. seção 5.6.1) e a versão atual (última SD desenvolvida no curso) do PELPG: (1) **a organização da SD** (informações apresentadas aos interlocutores (professores e alunos)); (2) **proposta de análise dos gêneros** (artigo científico e verbete); e (3) **proposta de análise dos descritores** (estrutura tipológica, pontuação e coesão).

Quanto à **organização da SD** (informações apresentadas aos interlocutores (professores e alunos), a sequência selecionada, *SD2 de Fisioterapia*³⁸, apresenta um conjunto de informações oferecidas a dois interlocutores distintos: o *aluno da graduação* e o *docente do PELPG*.

Essas informações, no que diz respeito aos *alunos*, possibilitam ampliar a autonomia de estudo e pesquisa dos graduandos, oferecendo maior referencial teórico e conceitual acerca dos descritores e dos gêneros analisados nas práticas de ensino-aprendizagem.

Quanto ao *docente do PELPG*, a interlocução via SD tem o objetivo de favorecer o intercâmbio das experiências de ensino-aprendizagem (ao socializar as SDs produzidas na etapa e discuti-las na formação continuada), ampliando o diálogo entre os pares/professores, bem como de sinalizar eventuais divergências e conflitos conceituais entre os docentes da equipe que possam vir a ser contemplados em nossas reflexões contínuas.

As informações da SD passaram a ser organizadas dessa forma no **3º Estágio**, em função das observações que o grupo e eu, enquanto pesquisadora, fizemos a respeito do aproveitamento do material de ensino em nossas discussões e na reorganização da disciplina a cada semestre.

³⁸ A referência SD2 de Fisioterapia sintetiza algumas informações relevantes: trata-se da segunda SD do semestre, relativa aos gêneros específicos do curso e se aplica apenas ao curso de Fisioterapia, dada a particularidade da esfera social de circulação dos gêneros, desenvolvida no primeiro semestre de 2013.

Quadro 15

Esquema da Sequencia Didática do Curso de Fisioterapia - 2013	
Gêneros	Atividades e/ou textos
Artigo Científico, verbete, obra de arte, fotografia, charge, anamnese, avaliação, evolução e relatório fisioterapêutico	
Artigo Científico Tema: O fisioterapeuta e o paciente	AULA 1: Artigo científico: revisão dos elementos mencionados na Sequência Didática 1 (estrutura, linguagem e elementos linguísticos), com ênfase nos aspectos textuais e discursivos do gênero. <u>Finalidade do Artigo Científico:</u> <u>Atividade:</u> Nesta aula, os estudantes devem ir à biblioteca, escolher um artigo científico (de até 10 páginas cada um), fazer a leitura do resumo, da introdução/apresentação e dos resultados de pesquisa. Após a leitura, devem identificar: 1) objetivos, 2) metodologia e 3) resultados da investigação.
Verbetes de dicionário: “paliativo”	AULA 2: Discutir a definição de cuidados paliativos em sala de aula e empregar regras do uso da vírgula. <u>Leitura prévia:</u> Texto 2 (LUFT, C. A vírgula. São Paulo: Ática, 1996). Texto 3 (MORITZ, R. D. e col. Terminalidade e cuidados paliativos na unidade de terapia intensiva. Rev. Bras. Ter. Intensiva. 2008; 20 (4): 422-28).
Texto multimodal: obra de arte (Pietà de Michelangelo) fotografia (foto publicitária) Legenda (parágrafo descritivo)	AULA 2: Discutir a definição de cuidados paliativos em sala de aula e empregar regras do uso da vírgula. <u>Leitura prévia:</u> Texto 2 (LUFT, C. A vírgula. São Paulo: Ática, 1996). Texto 3 (MORITZ, R. D. e col. Terminalidade e cuidados paliativos na unidade de terapia intensiva. Rev. Bras. Ter. Intensiva. 2008; 20 (4): 422-28).
Charge “saúde”	AULA 2: Discutir a definição de cuidados paliativos em sala de aula e empregar regras do uso da vírgula. <u>Leitura prévia:</u> Texto 2 (LUFT, C. A vírgula. São Paulo: Ática, 1996). Texto 3 (MORITZ, R. D. e col. Terminalidade e cuidados paliativos na unidade de terapia intensiva. Rev. Bras. Ter. Intensiva. 2008; 20 (4): 422-28).

Trecho do Esquema da SD de Fisioterapia, PELPG/2013

Conforme vimos no **quadro 15**, às atividades propostas para análise dos gêneros foram acrescidas informações sobre os descritores que serão discutidos, as leituras prévias que fundamentam a aula e dão continuidade ao desenvolvimento das atividades e as orientações das tarefas solicitadas.

Podemos, ainda, observar nesse trecho da SD a presença das referências aos descritores, tais como a estrutura do gênero, a vírgula e o parágrafo indicados tanto para o gênero “artigo científico” como para o “verbetes” e a “legenda”.

A *SD2 de Fisioterapia* traz para o primeiro semestre de 2013 uma proposta de SD que sintetiza os esforços do PELPG de organizar a diversidade de gêneros e de atividades de análise linguística em um *continuum* (de gêneros e temático) (cf. Capítulo III) de ações que viabilizam maior unidade de análise nas práticas de ensino-aprendizagem e ampliam o letramento acadêmico com o desenvolvimento de experiências de leitura, análise e produção escrita, significativas para o graduando.

Quadro 16

Plano de Ensino de Fisioterapia		SD1/2013
Textos Acadêmicos	Textos Específicos	Textos selecionados
Registro de palestras Esquema / Resumo Resenha (acadêmica, crítica, temática) Artigo acadêmico Textos informativos (notícia, reportagem etc.) Textos de opinião (artigo de opinião, carta de leitor, editorial etc.) Textos descontínuos (gráfico, tabela, infográfico, charge etc.)	Anamnese Histórico Diagnóstico Planejamento de cuidado Descrição do paciente Ordem de serviço Relatórios Caso clínico	Artigo Científico Verbete de dicionário Texto multimodal (arte e fotografia) Charge Anamnese Entrevista Avaliação Fisioterapêutica Evolução Fisioterapêutica Relatório Fisioterapêutica

Seleção de Gêneros/Plano de Ensino do Curso de Fisioterapia, PELPG 2010/2013

Conforme o **quadro 16**, podemos observar a ampliação dos gêneros selecionados tanto para a esfera acadêmica como para a específica. Como a relação de gêneros do Plano de Ensino ficou ampla a opção do professor, nota-se que a lista de textos escolhidos para a SD é mais diversificada quanto à esfera social do curso e, por isso, auxilia o planejamento do *continuum de gêneros* na SD/PELPG.

Dessa forma, é possível observar que a organização dos gêneros da *SD2 de Fisioterapia* revela a perspectiva do *continuum de gêneros*, pois relaciona de forma gradativa o conjunto de gêneros selecionados. Essa gradação procura seguir o fluxo dos gêneros que compõem as esferas sociais em questão, no caso da Fisioterapia, os acompanhamentos clínicos de um paciente, peculiares à área de formação profissional: anamnese, avaliação fisioterapêutica, avaliação fisioterapêutica e relatório fisioterapêutico.

Anamnese ↔ Avaliação Fisioterapêutica ↔ Avaliação Fisioterapêutica ↔ Relatório Fisioterapêutico

A SD2 de Fisioterapia, organizada a partir do *continuum de gêneros*, pôde contribuir com o grupo na medida em que materializa o modelo de SD construído nos três estágios da formação continuada. Como observamos nos primeiros estágios, as abordagens de leitura e análise ainda estavam centradas na classificação e da taxionomia, trazendo para a maior parte das atividades propostas a identificação de fenômenos linguísticos, mas, não raramente, não associando tais fenômenos aos aspectos sócio-históricos e discursivos dos gêneros.

Quanto à **proposta de análise dos gêneros** (artigo científico e verbete), o *3º Estágio* nos coloca diante de um novo desafio: socializar nossos saberes construídos acerca do

planejamento de SDs para a graduação, em cursos, adequando os descritores a as possibilidades de análise dos gêneros às respectivas especificidades de cada das diversas esferas sociais.

Na SD2 de Fisioterapia, SD tomada como referência de análise nesse estágio da formação continuada da pesquisa, as atividades de análise dos gêneros são apresentadas detalhadamente e orientam tanto as ações dos professores quanto dos alunos, pois delineiam as referências conceituais do trabalho, conforme podemos observar na proposta de trabalho com os gêneros artigo científico e verbete, destacados a seguir:

Quadro 17

<p>Artigo Científico Tema: O fisioterapeuta e o paciente</p>	<p>AULA 1: Artigo científico: revisão dos elementos mencionados na Sequência Didática 1 (estrutura, linguagem e elementos linguísticos), com ênfase nos aspectos textuais e discursivos do gênero.</p> <p><u>Finalidade do Artigo Científico:</u> Comunicar os resultados de pesquisas, ideias e debates de uma maneira clara, concisa e fidedigna. Servir de medida da produtividade (qualitativa e quantitativa) individual dos autores e das instituições a qual servem. Servir de medida nas decisões referentes a contratação, promoção e estabilidade no emprego. Analisar um assunto, num certo período de tempo. Ser um veículo de comunicação e de intercâmbio de ideias entre cientistas da sua área de atuação. Levar os resultados do teste de uma hipótese, provar uma teoria (tese, trabalho científico). Registrar, transmitir algumas observações originais. Rever o estado de um dado campo de pesquisa.</p> <p><u>Atividade:</u> Nesta aula, os estudantes devem ir à biblioteca, escolher um artigo científico (de até 10 páginas cada um), fazer a leitura do resumo, da introdução/apresentação e dos resultados de pesquisa. Após a leitura, devem identificar: 1) objetivos, 2) metodologia e 3) resultados da investigação. Esses dados devem ser sintetizados no caderno. Após o trabalho, os alunos farão uma análise, considerando a relação de coerência entre objetivos e resultados.</p>
--	--

Trecho do Esquema da SD2 do curso de Fisioterapia, PELPG/2013.

No detalhamento com o “artigo científico”, observado o trecho destacado do plano de atividades (cf. quadro 17), é possível perceber as indicações do professor quanto à estrutura e à finalidade do gênero, questão que se repete nos demais textos da SD quando detalhados no planejamento do professor.

Ao propor o trabalho com o gênero “artigo científico”, vemos com clareza as referências às discussões no corpo docente quanto ao que deveria ser analisado no texto e como essa SD ilustra o aspecto funcional, sócio-histórico e estrutural do gênero, não apenas

sintetizando algumas características peculiares à análise do gênero, como solicitando do aluno uma reflexão sobre as condições de uso/produção do artigo.

5.6.3.3. *Observação das práticas de ensino-aprendizagem: um ponto de chegada*

Minha participação em sala de aula, nas observações de cunho etnográfico, ocorreu nesse 3º estágio da formação continuada, quando pude assistir às aulas da SD2 do curso de Fisioterapia.

Foram três semanas de aula, nas quais pude acompanhar a sistematização do *continuum de gêneros*, o desenvolvimento do *continuum temático* (cf. seção 5.6.2.2.) e a discussão de alguns descritores. A partir das minhas notas de campo e da gravação do áudio das aulas, foi possível acrescentar à análise das SDs, lidas e discutidas com o corpo docente, os aspectos observados na interação com os alunos e na realização das propostas da SD.

Em função da quantidade de dados e da extensão dessa análise, faço mais um recorte daqueles que são significativos para ilustrar dois aspectos das aulas: o *continuum dos gêneros* e a *transversalidade dos descritores*.

Quanto ao *continuum dos gêneros*, a observação etnográfica identificou a discussão dos textos encadeados uns aos outros, em um processo análise remissiva das características de cada gênero e a presença dessas na constituição dos demais textos. Essa leitura e análise por comparação permitiu o resgate dos textos na sequência em que foram apresentados, graduando a complexidade das sequências tipológicas, a cada texto mais diversificadas: anamnese (narração/descrição), avaliação (narração/descrição/argumentação), evolução (narração/descrição/argumentação/exposição) e relatório do paciente (narração/descrição/argumentação/exposição/injunção).

(C2) (...) Percebi entre os gêneros que eles retomam a prática do fisioterapeuta, pois, ao receber o paciente em sua clínica ou na unidade de atendimento hospitalar, ele realiza a **anamnese**, que consiste em uma entrevista feita com o paciente, coletando dados relevantes para a condução do tratamento.

Depois dessa etapa, o fisioterapeuta realiza a **avaliação fisioterapêutica**, com inspeção, palpação e mobilização do paciente para verificar que estruturas anatômicas o processo patológico afetou; materializando-se essa avaliação em tópicos por sistemas (neurológico, cardiorrespiratório, muscular, reumatológico etc.).

Na sequência, registram-se todos os dois conjuntos de dados (anamnese e avaliação fisioterapêutica) no formato de **evolução fisioterapêutica**, que procura narrar e descrever o estado de saúde do paciente, bem como prescrever condutas de tratamento; este gênero será elaborado em toda intervenção ao paciente. (Relato de C2, 2013)

C2 mostra-se bastante familiarizado com a estrutura dos gêneros e com as suas esferas sociais de circulação, o que nos leva a retomar na formação continuada do grupo a relevância de se conhecer as diferentes esferas sociais de circulação dos gêneros a serem trabalhados, assim como sua estrutura linguística, pois assim poderá contribuir com os usos sociais que os leitores, alunos de graduação, podem fazer dos gêneros propostos.

Em sala de aula, C2 registra no quadro branco uma linha contínua com os diferentes gêneros trabalhados na SD2 e retoma as características de cada um com o apoio da turma. É interessante observar que os alunos, geralmente classificados como apáticos, e nessa pesquisa já identificados como “relaxados”, se mantêm, nesse contexto de aula, atentos e muito participativos. Não apenas resgatam informações anteriores à aula, mas ampliam o repertório com exemplos trazidos da internet, dúvidas diante de modelos pré-estabelecidos em sites especializados e, especialmente, insegurança quanto à produção escrita (adequação da linguagem e do emprego de elementos de coesão).

Enquanto o professor retorna ao quadro, alguns alunos tomam nota e outros, atentos às anotações no quadro branco, acompanha a fala do professor. (P) Vamos lá... vocês se lembram da avaliação fisioterapêutica? O que é mesmo que esse gênero representa?(A) Professor, é o exame físico funcional que a gente faz no paciente. (P) muito bem, mas o exame é a avaliação ou o texto que nomeamos avaliação? (A) Ah, tá! O texto que tem o mesmo nome é a ficha técnica onde a gente registra o exame. (Nota de campo, 05/2013 PELPG)

O professor retoma a definição de gênero, resgata as anotações do quadro e passa a fazer uma anotação, perpendicular ao nome dos gêneros (anamnese, avaliação, evolução e relatório) indicando quais são as sequências tipológicas mais evidenciadas, enquanto, oralmente, justifica a relevância de cada uma das tipologias registradas (narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e injuntiva) associando-as à intencionalidade presente em cada passagem dos textos.

Em minhas notas de campo, registro uma aula bastante significativa para a compreensão do *continuum* de gêneros presente no modelo de SD do PELPG, referência aos

esforços da equipe para ampliar a discussão, as experiências de leitura e, assim, o letramento dos alunos em sala:

(...) enquanto os alunos discutem os gêneros da SD, o professor utiliza-se de slides para apresentar modelos canônicos de anamnese, avaliação, evolução e relatório, destacando com a ajuda dos alunos os trechos que evidenciam suas anotações no quadro (gênero/sequência tipológica). Os alunos apreciam avidamente. Em um dos exemplos, o professor solicita a substituição de uma dada sequência tipológica por outra no texto de evolução do paciente e discute a perda da função esperada e o comprometimento dos sentidos do texto. (Nota de campo, 05/2013 PELPG)

Ao observar essa atividade de análise das sequências tipológicas, lembrei-me das discussões no *1º Estágio* da formação, quando os professores ainda estavam preocupados com a taxionomia dos gêneros, e as SD eram focadas na identificação do gênero e sua classificação. Não pude deixar de considerar um avanço significativo àquela aula/atividade com a discussão acerca dos efeitos constituídos a partir das escolhas que fazemos na produção escrita.

Os registros que o professor faz no quadro, compõem, ao final da aula, um quadro bastante elucidativo da retextualização desenvolvida no processo gradativo de ampliação dos gêneros, fluxo natural de desenvolvimento dos textos nas esferas sociais (da anamnese ao relatório). Conforme observamos no quadro 18:

Quadro 18

Retextualização	Retextualização	Retextualização	Retextualização
ANAMNESE	AVALIAÇÃO FISIOTERAPÊUTICA	EVOLUÇÃO FISIOTERAPÊUTICA	RELATORIO FISIOTERAPÊUTICO
Entrevista (paciente)	Exame (paciente)	Avaliação + Conduta (paciente)	Avaliação + Conduta + Exposição (paciente/tratamento)
Narração Exposição	Descrição Injunção Exposição	Narração Descrição Injunção	Narração Descrição Injunção Exposição Argumentação

Anotações do professor no quadro branco (SD2 de Fisioterapia/Aula 7). Nota de Campo, PELPG/2013.

Assim que finaliza o registro no quadro, o professor solicita à turma a produção de um exercício de produção escrita no qual os alunos deverão *retextualizar* a evolução do paciente, lida em sala nos slides discutidos na atividade referente ao *quadro 19* (p. 154) em um relatório fisioterapêutico. Para tanto, retoma as sequências tipológicas que constituem o gênero

“evolução do paciente” e destaca aspectos das condições de produção (finalidade, interlocutores, contexto) necessárias à adequação da linguagem (modalização) e aos tópicos que serão tratados no texto (assunto, fatos, argumentos e prescrições).

C2 faz em seu relato um comentário relevante sobre a gradação dos textos da SD2 de Fisioterapia e ressalta a possibilidade de realizar a *retextualização* dos textos na SD:

(C2) (...) percebi certa peculiaridade entre os textos da área profissional, uma gradação histórica e certa complexidade gradativa dos gêneros. É histórica por rememorar uma prática social do fisioterapeuta em sua atividade profissional e complexa porque ao longo desse percurso histórico, há necessidade de se retextualizar o anterior para se chegar ao posterior, e este reúne aspectos cada vez mais complexos e refinados. (Relato de C2, 2013)

O interessante a ser observado no relato de C2 é a percepção dos aspectos sócio-históricos e estruturais comuns entre os diferentes gêneros e a possibilidade de se estabelecer um fio condutor para a análise linguística a partir do *continuum*.

Ao mencionar o aspecto da *retextualização*, C2 observa a dinâmica discursiva entre os textos de uma dada esfera, assim como o fluxo de gêneros em um dado contexto pode ser revelador de características intrínsecas da estrutura, da linguagem e das condições de produção. Vejamos como essa proposta está descrita na *SD2 de Fisioterapia*:

Quadro 19

<p>Avaliação Fisioterapêutica</p>	<p>AULA 7: Discutir aspectos específicos da evolução fisioterapêutica: a finalidade; os envolvidos no processo; a função social; a estrutura. <u>Retextualizar</u> os elementos evidenciados na avaliação fisioterapêutica para a evolução fisioterapêutica, traçando metas de tratamento. <u>Atividade:</u> Leitura da evolução fisioterapêutica de <u>admissão</u>. Retextualização da avaliação do paciente, realizada na entrevista com o profissional da saúde.</p>
<p>Evolução Fisioterapêutica</p>	<p>AULA 7: Discutir aspectos específicos da evolução fisioterapêutica: a finalidade; os envolvidos no processo; a função social; a estrutura. <u>Retextualizar</u> os elementos evidenciados na avaliação fisioterapêutica para a evolução fisioterapêutica, traçando metas de tratamento. <u>Atividade:</u> Leitura da evolução fisioterapêutica de <u>admissão</u>. Retextualização da avaliação do paciente, realizada na entrevista com o profissional da saúde.</p>
<p>Relatório</p>	<p>AULAS 8 e 9: Discutir aspectos específicos do relatório: a finalidade; os envolvidos no processo; a função social; a estrutura. <u>Retextualizar</u> os elementos evidenciados na evolução fisioterapêutica para o relatório, traçando metas de tratamento. <u>Leitura prévia:</u> <u>Atividade:</u> Elaboração de um relatório, a partir da avaliação fisioterapêutica e da evolução fisioterapêutica do paciente. Apresentação do relatório para os colegas.</p>

Observa-se no **quadro 19** que C2 propõe na sequência de trabalho (atividades) com gêneros *Avaliação, Evolução e Relatório Fisioterapêutico* a retextualização como estratégia de análise da estrutura (sequências linguísticas) e planejamento da produção escrita do gênero. O conceito *retextualização* surgiu em uma das leituras de formação do grupo e foi trazido pelos colegas para a discussão e compreensão nesse estágio da formação.

Tomamos o conceito de *retextualização* como sendo o processo que envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas, identificadas no texto-base para, então, projetá-las, tendo em vista uma nova situação de interação; portanto, um novo enquadre e um novo quadro de referência.

A atividade de *retextualização* envolve, dessa perspectiva, tanto relações entre gêneros – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade. Razão pela qual essa SD vem apontar para vários avanços no grupo e, especialmente, no ajuste epistêmico e metodológico do ensino de língua.

Nossas reflexões acerca dos gêneros na formação continuada do PELPGO têm demonstrado que estudar a construção da referência (coesão) na atividade de *retextualização* no contexto acadêmico (textos acadêmicos ou profissionais) possibilita identificar pistas relativas: à experiência desses sujeitos em outras práticas discursivas; à sua compreensão das novas práticas textuais com as quais começam a se familiarizar; ao modo como esses alunos verbalizam a construção conceitual dos domínios científicos aos quais se integram.

Depois das orientações do professor, a turma se organiza em duplas para a produção do texto e passa a convocar o professor insistentemente nas mesas para maiores explicações e contribuições no exercício:

O professor percebe uma dúvida comum à turma e solicita a atenção dos alunos. Vai para o quadro e registra, enquanto explica novamente aos alunos: relatório fisioterapêutico = argumentação (convencer/viabilizar o convênio) + exposição (dos fatos do tratamento) + narração (história do contexto do tratamento) + descrição (características do caso) + injunção (prescrição ao paciente). Os alunos fazem algumas perguntas pontuais, seguidas de exemplos do próprio texto e a aula segue com a atividade de produção. (Nota de campo, 05/2013 PELPG)

À medida que a atividade de revisão se desenvolvia, pude observar que as referências de leitura (artigo científico, verbetes e sugestões de leituras acerca de cuidados paliativos com o paciente) foram imprescindíveis para a ampliação do campo semântico da turma, a

aproximação com o domínio discursivo da área de conhecimento da fisioterapia e, especialmente, para inseri-los nas esferas sociais de circulação dos textos com os quais trabalhavam. Mais uma vez observo que o *continuum de gêneros*, ancorado no *continuum temático*, serve de referência discursiva para a discussão dos descritores previstos no Plano de Ensino e contemplados na SD.

A aula observada corrobora com a proposta do modelo de SD do PELPG, pois ilustra a confluência de seus três eixos norteadores (cf. Capítulo III): eixos longitudinais (*continuum temático* e *continuum de gêneros*) e o eixo transversal (descritores). Com esse modelo entendemos que os eixos transversos são elucidados nos e pelos eixos longitudinais. É a natureza discursiva e sócio-histórica dos gêneros que possibilitam a discussão estrutural e linguística do texto.

Nas aulas seguintes à elaboração do relatório fisioterapêutico, os alunos passam a realizar a revisão compartilhada dos textos em sala, com o auxílio e a pré-leitura do professor.

Nesse momento da SD, aulas 8 e 9, o professor revisa coletivamente e de maneira compartilhada os textos já produzidos pelos alunos e, a cada texto lido com o grupo, alguns aspectos de natureza linguística são pontuados e conceituados.

O professor apresenta um slide de “coesão” e passa a conceituar com os alunos alguns aspectos da referenciação textual. Contudo, para apresentar e exemplificar esse descritor, o professor escreve no quadro branco, ou se vale do material digitado, analisando eventos de coesão em unidades de frases. Sua análise interfrástica chama minha atenção, pois parece uma quebra de paradigma no meio do desenvolvimento da SD, não porque são empregadas unidades sintáticas menores, mas porque as “frases” utilizadas são arbitrárias e descontextualizadas. Em um determinado momento, o professor se atém à análise de alguns elementos coesivos e um conjunto de sentenças isoladas:

P – Então vamos entender como é que essas sentenças funcionam com relação aos três mecanismos de coesão. Então na frase que a gente analisou, eu tenho coesão sequencial. O que é coesão sequencial? Sequencial é que vai me dar o quê?

A – Continuidade.

P – Sequência, continuidade. Anote aí: a palavra “portanto”, além de conectar e além de dar uma ideia de conclusão, ela está fazendo o que? Dando uma sequência para a minha frase. Eu tenho uma ideia que está coordenada com a outra, ela está alinhada com a outra, né? Então isso vai me dar sequência. O texto progride muito mais quando eu digo “Pedro estudou, portanto foi bem na prova” do que se eu dissesse “Pedro estudou, Pedro foi bem na prova, Pedro fez aquilo”. Parece que o texto está amarrado, né? Ele não progride. Quando você utiliza essas estruturas, é

como se elas fossem uma estrutura ponte, que fizesse com que a informação deslizesse... que ela tivesse mais sequência mesmo, ela tivesse uma ideia de fluxo, de continuidade. (Degração das aulas 8-9, 05/2013 PELPG)

Ao tratar a coesão a partir de sentenças isoladas “*Pedro estudou, portanto foi bem na prova*” e “*Pedro estudou, Pedro foi bem na prova, Pedro fez aquilo*”, o professor desloca sua análise para fora do *continuum de gêneros* e, com isso, deixa de atribuir transversalidade ao descritor, tratando-o como um elemento formal, regular e normativo, provável em diferentes eventos sintáticos, para os quais a análise semântico-discursiva não faça diferença.

Dessa forma, o que vemos é a quebra do paradigma de ensino de língua a partir de gêneros, não apenas porque faltava à aula um exemplo de gênero (a SD2 contém grande diversidade de textos), mas, sobretudo, pela escolha das unidades interfrásticas e descontextualizadas como suficientes para a atividade de análise de eventos de uso da língua. Numa perspectiva sociointeracionista, como a escolhida para os trabalhos do PELPG, a escolha da sentença como objeto de análise de língua pode sinalizar, ainda que pontualmente, o tratamento normativo e regulador a dado descritor (elementos coesivos), sem levar em conta a concepção discursiva do evento.

A opção interfrástica não é um evento isolado da aula observada. As discussões no grupo de formação continuada, com frequência, revelam atividades, listas de exercícios, reprodução de manuais, nos quais os descritores, tratados como conteúdos de língua, são descritos e exercitados exaustivamente. Nossos trabalhos exitosos com a SD têm alimentado o esforço do corpo docente em refletir e compreender melhor a atração (comodidade ou referência) de professores e alunos por esses recursos de ensino bem conhecidos (cf. Conceitos de gramática e ensino, Capítulo 2).

Na mesma atividade, o professor solicita aos alunos que verifiquem os aspectos de modalização da linguagem, tendo em vista que os exemplos trazidos por ele (apresenta em slides alguns trechos de textos dos alunos revisados) apresentam inadequação quanto à variante de prestígio urbano (terminologia empregada pelo professor para não estigmatizar essa variante como “variante culta”) e quanto ao interlocutor (grau de formalidade).

Na proposta da SD2, o professor pede, então, que os alunos resgatem o texto sobre variação linguística (CASTILHO, cf. SD2) para desenvolverem as atividades de monitoramento solicitadas na escrita e revisão do texto. Conforme o quadro 20, está prevista na SD2 a abordagem da variação linguística e a orientação de discussão a partir da leitura de duas charges sobre diferentes modos de falar.

Quadro 20

<p>Capítulo 5 Nova Gramática do Português Brasileiro</p>	<p>AULA 4: Discutir o encontro do fenômeno da variação linguística nas práticas interacionais do fisioterapeuta. Como lidar com diferenças socioculturais, geográficas, individuais e temáticas.</p> <p><u>Leitura prévia:</u> Texto 5 (CASTILHO, A. T. & ELIAS, V. M. Pequena Gramática do Português Brasileiro. São Paulo: Contexto, 2012).</p>
--	---

Referência à Variação Linguística, SD2 de Fisioterapia, PELPG/2013.

A observação dessa aula na qual o professor desenvolve a discussão sobre a variação linguística, dentro da proposta de análise dos gêneros (charges e relatório), é uma conquista do 3º *Estágio* de formação, pois o grupo de professores está desde a implantação, desde o 1º *Estágio*, discutindo a inserção desse tópico nas análises. Contudo, em várias tentativas já socializadas com o grupo, foi possível perceber que o tratamento dado à variação era de um “conteúdo conceitual” sobre o qual deveriam ser feitas algumas considerações com exemplos que, uma vez realizadas, não eram retomadas nas situações discursivas das demais atividades da SD.

Em outro momento da aula de coesão, o professor chama atenção para os eventos de referenciação, anáfora e catáfora, novamente recorrendo a sentenças isoladas. Refleti, enquanto assistia à exposição conceitual, acerca da turma que, enquanto realizava uma atividade de revisão dos próprios textos, foi interrompida, em pleno exercício de reflexão sobre a discursividade dos gêneros produzidos, para observar e procurar compreender os eventos de referenciação apresentados em sentenças isoladas:

Então a gente tem dois tipos de relações: a relação anafórica e catafórica. Mais importante que o nome, é entender a relação que acontece aqui, tá? O que que a gente tem aqui nesse exemplo? “As crianças estão viajando. Elas voltarão no final do mês.” O que esse pronome “elas” está fazendo? Esse pronome não está retomando uma ideia anterior? Por que eu sei que “elas” são as crianças? Graças a essa relação de quê? De remissão para trás. Então “elas”, eu tenho uma referência anterior. (Degravação das aulas 8-9, 05/2013 PELPG)

Desse tópico em diante, o professor deixa a SD2 de lado e passa a discutir os exemplos de sentenças relacionados nos slides. Há duas referências aos descritores: referenciação e vírgula, para ambas foram preparados slides com exemplos de sentenças e sem referência aos textos. Quando indagado sobre a opção de trabalhar com a análise

interfrástica, fora de um contexto sócio-histórico, o professor alegou não ter conseguido tempo hábil para desenvolver atividades pontuais de análise desses descritores com os textos trabalhados, preferindo recorrer a um material previamente organizado. Disse, ainda, reconhecer que teria sido mais coerente trabalhar a partir do texto de referência, mas para essa unidade de trabalho não dispôs de tempo para a elaboração de atividades com pontuação e referenciação no texto.

As observações de sala e os apontamentos do professor sinalizam a necessidade de levar à formação continuada, para que o grupo possa refletir um pouco mais, a discussão sobre o resgate das sentenças enquanto unidade de análise, destituídas de contextos e discursividade.

Consideremos, portanto, que as abordagens da SD2 não representam apenas avanço dos aspectos da organização e da dimensão da SD, mas, especialmente, daqueles relacionados aos diálogos que esta SD demonstra estabelecer *com as leituras* da formação continuada (**1^o e 2^o Estágios**), *com os aspectos da discursividade* dos gêneros e a sua análise além da classificação das estruturas, *da interação com os pares*, ao contemplar a interlocução da e com as SDs.

5.7. AMPLIANDO A CONVERSA: NOVOS DIÁLOGOS

Ao refletirmos sobre as atividades desenvolvidas nos três estágios da formação continuada do corpo docente do PELPG, podemos observar o crescente aperfeiçoamento das ações da OTP e do planejamento das SDs. Para alguns, um obstáculo ao planejamento e ao desenvolvimento da disciplina; para outros, uma possibilidade de aplicar nas práticas de ensino-aprendizagem os conhecimentos epistêmicos e metodológicos estudados.

Ao final deste relatório, chegamos ao franco desenvolvimento do **3^o Estágio**, com a equipe de trabalho produzindo SDs mais elaboradas e discutindo novos registros/referenciais e documentos da OTP que auxiliem a compartilhar os saberes do grupo, assim como, a sistematizá-los. Dentre eles, o grupo está produzindo três matrizes de referência: a primeira matriz para a leitura (descritores de leitura e habilidades); outra matriz para a análise linguística (descritores de análise linguística e habilidades) e a terceira para a produção escrita (descritores de produção escrita e habilidades).

Para produzir esses referenciais, o grupo foi dividido em subgrupos que desenvolvem pesquisas e fazem propostas de uma matriz de referência. No grupo grande as matrizes são

discutidas e, então, retornam à incubadora (subgrupo que elabora a matriz), enquanto acolhe as reflexões e sugestões para as adequações necessárias.

Como a pesquisa-ação se desenvolveu junto ao processo de implantação e de consolidação do PELPG, é esperado que, sedimentadas as raízes da formação e da ação-reflexão, os trabalhos sigam em pleno desenvolvimento, ao término das ações desta pesquisa.

Os apontamentos advindos da trajetória dos estágios de formação e, além disso, as observações de cunho etnográfico em sala de aula possibilitaram-me a reflexão sobre os mecanismos que corroboram com o modelo de SD adaptado para a graduação. Para tanto, três categorias de dados obtidos em campo pareceram-me relevantes para essa questão: alguns registros do grupo focal (relatos dos docentes), as SDs elaboradas pelo grupo e as notas de campo (observação de aula).

Ao reunir os registros da pesquisa, dados de diferentes naturezas (documentos variados, áudio, notas de campo e de observação) para a análise, recorreremos à triangulação (BORTONI-RICARDO, 2008) dos dados para tratamento das informações. A triangulação proposta para a análise dos dados nesta pesquisa considera três perspectivas: as *concepções teórico-metodológicas* do corpo docente, espelhada na organização e elaboração da SD; as *impressões e opiniões* dos colaboradores apresentada nos relatos individuais; e a *prática de ensino-aprendizagem* revelada nas observações de sala de aula.

Triangular as três categorias selecionadas, SD + Relato + Notas de Campo, nos possibilita reconhecer três dimensões de análise da proposta do PELPG (as perspectivas teórico-metodológicas + o colaborador + as práticas de ensino-aprendizagem):

Figura 8



Triangulação, PELPG/2013.

Ao comparar concordâncias ou discrepâncias encontradas nas diferentes perspectivas da triangulação, ampliamos nossa compreensão sobre o PELPG e as contribuições dos estudos de gêneros para as ações dos colaboradores, em diferentes esferas de atuação.

Quanto à SD, o PELPG desenvolveu um modelo de sequência didática, adaptado da SD de Dolz e Schneuwly (cf. Capítulo III), e que apresenta em sua adaptação o diferencial para a promoção do letramento acadêmico, a ideia do *continuum* de gênero temático e os descritores. Essa particularidade aparece triangulada na SD2 de fisioterapia, ao verificarmos o desenvolvimento sequenciado com os gêneros propostos, somado ao encantamento do professor frente às possibilidades do gênero, e as notas de campo que revelam a adesão dos alunos à proposta, dada a participação e o interesse pelas discussões de linguagem ocorridas durante a aula.

Nessa perspectiva, temos o encontro de diferentes vozes respaldando as premissas do trabalho com SD no PEPLG: a primeira são os eixos da *continuidade* que funcionam como ferramentas para estabelecer e sustentar o vínculo do interlocutor (aluno da graduação) com as atividades linguagem; a segunda, são os descritores que, ao serem organizados transversalmente aos gêneros, ganham uma significação especial (se constituem no e pelo texto).

Um dos professores engajados com o PELPG reconhece na proposta metodológica do projeto uma possibilidade diferenciada de recurso para o ensino da língua com a associação de diferentes áreas da linguística. C2 afirma em seu relato:

O trabalho com gêneros textuais voltado para as necessidades específicas de cada curso motiva o estudante e oferece sentido às aulas de Língua Portuguesa, pois o aluno crê que estudará conosco metalinguagem, e isso, graças à concepção do curso de Letras, não ocorre.

Procuramos organizar slides contendo textos a serem abordados em sala em uma sequência de estudo bastante sistematizada. **A integração dessa seleção textual com textos teóricos é o que alimenta a organização do trabalho pedagógico.** De um texto curto materialmente podem surgir diversas abordagens, sejam no plano linguístico, textual, discursivo, semiótico etc. (Relato de C2, PELPG/2013. Grifo da pesquisadora)

O destaque dado no relato de C2 à seleção de textos associada aos textos teóricos reforça o valor da formação conceitual como determinante das escolhas e do preparo do docente para investir e aprimorar a produção de SDs.

Esse colaborador incorporou à sua SD aspectos da bibliografia de referência, textos conceituais para fundamentação teórica do aluno, referências a leituras prévias que

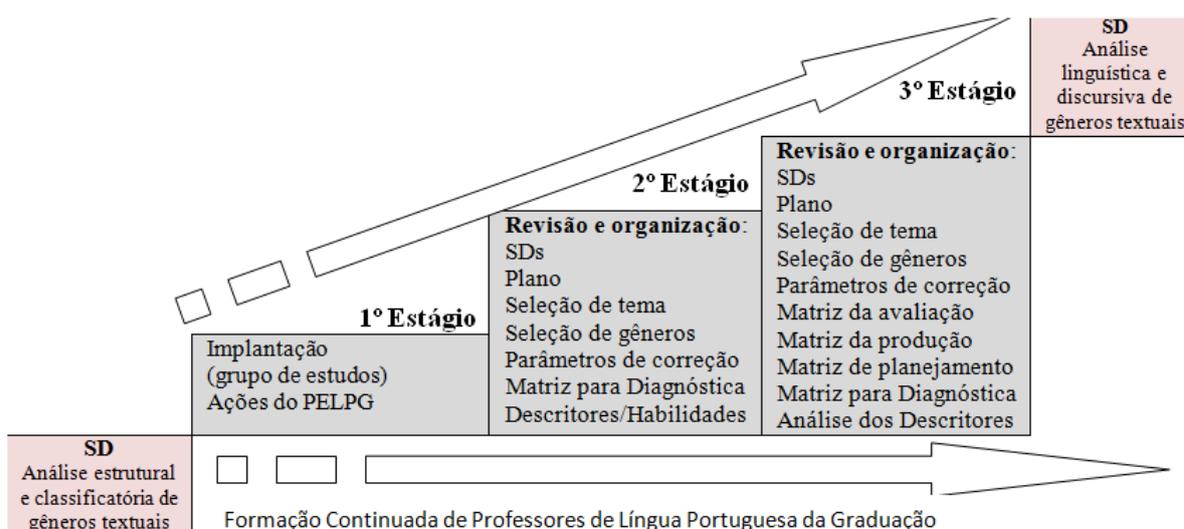
auxiliariam no desenvolvimento das aulas subsequentes. Esse planejamento traz reflexos imediatos para sua conduta em sala e a recepção dos alunos.

Ainda encontramos salas de aula de graduação com alunos muito desinteressados, apáticos diante da análise enfadonha de textos desinteressantes ou mesmo de um conjunto de regras e normas que não são significadas no espaço de sala de aula. Contudo, ao assistir à aula do professor C2, organizadas em SD, é possível observar que os alunos do curso de Fisioterapia participaram ativamente das discussões, recorreram ao professor com frequência para sanar dúvidas e solicitar sugestões, principalmente nos momentos de produção escrita.

O desenvolvimento do corpo docente e sua colaboração para a formação continuada evidenciaram o quanto os estudos de gêneros foram imprescindíveis para a trajetória dos professores do PELPG. A partir das leituras, discussões, ações e reflexões contínuas o grupo pôde fortalecer-se e consolidar uma prática diferenciada, engajada e encorajadora de novas perspectivas metodológicas para o ensino de língua na graduação. A proposta de SD, a partir do modelo adaptado de Dolz e Schneuwly (2004), tem permitido ampliar os esforços para aprimorar os saberes acadêmicos e ressignificar a prática de ensino-aprendizagem.

A figura a seguir ilustra o processo contínuo da formação e da ressignificação das SDs, inicialmente com análise estrutural e classificatória do gênero para, nesse *3º estágio*, apresentarem análise linguística e discursiva dos gêneros.

Figura 9



O desenvolvimento das ações de leitura, reflexão e reorganização do trabalho pedagógico possibilitaram à equipe do PELPG avançar epistêmico e metodologicamente no ensino de língua portuguesa na graduação. O que mais evidencia essa mudança no trabalho entre 2010 e 2013 (cf. figura 10) é a abordagem gradativamente mais discursiva das atividades das SDs, assim como a seleção de gêneros diversificados e organizados em uma perspectiva de aumento da complexidade tanto da estrutura como da abordagem temática, favorecendo novas experiências de leitura e ampliando o letramento acadêmico dos alunos do ensino superior.

A continuidade assegurada na proposta da SD, *continuum* dos gêneros e do tema, possibilitou ao grupo maior segurança na condução das atividades e maior autonomia nos estudos fora de sala de aula, conforme o próprio professor. Ao triangular três pontos de vista sobre a sequência, posso salientar que as categorias escolhidas colaboraram para elucidar a unidade das ações e a coerência epistêmico-metodológica do PELPG, realizado a partir das SDs e da fundamentação teórica do professor que irá sustentar suas escolhas e planejamento em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecer, a passos lentos – e muito lentos – conhecimentos, por meio da pesquisa-ação, acerca do processo de ensino-aprendizagem de Língua Materna no Ensino Superior revelou-se um desafio verdadeiramente grande, pois se trata de uma busca que, a cada passo, a cada momento trabalhado, pesquisado, traz novas perspectivas e outras exigências. Parece até que o trabalho não se desenvolve. Ledo engano. Desenvolve-se na medida em que se orienta por objetivos claros e se assenta em diretrizes teóricas, previamente orientadas e sistematicamente revisitadas.

Somos educadores, e pela própria natureza de nossas ações, o processo de ensino-aprendizagem desafia-nos em nossa responsabilidade, ousadia, profissionalismo e nos exige a busca, quase que de maneira ininterrupta, de uma formação que considere a demanda social e privilegie a interação. A interação pela linguagem. Inter (agir) pela e na linguagem com o outro. Um outro que, com certeza, também busca, incessantemente, uma formação pautada na consideração de mais um outro, no contexto em que está inserido, construindo simultaneamente a sua própria história.

Estar com o outro, na formação continuada e em serviço, é muito desafiador. Somos um, somos singular. Podemos ser sujeitos de nossas ações; contudo, as construímos com o outro, na medida em que, nessa construção, consideramos a realidade, a necessidade e, sobretudo, a necessidade da inovação, da busca de disponibilidade também do outro para a construção de novas possibilidades. De oportunidades que, certamente, serão significativas, decisivas igualmente para a formação de outro – do nosso educando – que, muitas vezes, anseia por momentos significativos e prazerosos de formação e transformação pela linguagem.

Na realização desta pesquisa e diante da inestimável colaboração dos pares, em seu embate permanente com o cotidiano, absorvido pela docência e revisitado pelas diferentes leituras, entrelaçadas ao o trabalho no campo, aprendemos a interrogar, a refletir sobre dúvidas, a duvidar do evidente. A pesquisa, nesse sentido, favoreceu uma revisão de nossos princípios e de nossas relações acadêmicas e profissionais conosco e com os outros. Formouse, nesse contexto de formação em exercício, uma relação dialógica da pesquisadora com o corpo docente do PELPG. Uma relação construída pela pesquisadora e os colaboradores, em diálogo contínuo e reflexivo acerca dos fatos e da teoria.

Vale ressaltar que, no processo da pesquisa-ação, além dos debates, dos embates, das conversas, do convívio, da troca e do processo de ensino-aprendizagem entre pares, obtivemos “depoimentos preciosos” para a análise da importância de conhecer e aplicar novos conhecimentos e concepções ao ensino de Língua Materna na graduação.

Ao desenvolver esta pesquisa consentida e, principalmente, assumida pelos participantes, mais do que o cumprimento de um dispositivo acadêmico e científico, pesquisador e pesquisados se transformam em sujeitos partícipes, coautores dos conhecimentos revelados e construídos.

Ao considerar as necessidades enfrentadas pelos professores no ensino de Língua Materna, estabelecemos como objetivos, neste estudo, investigar em que medida as concepções de linguagem, de gênero textual, leitura e escrita, constituídas em uma perspectiva sociointeracionista, se encontram presentes na prática de ensino dos professores de Língua Portuguesa na graduação. Para tanto, vimos a necessidade de discutir as principais dificuldades e os problemas encontrados por eles em relação à transposição didática, no sentido de trabalhar os gêneros textuais como um dos instrumentos a serviço da produção de sentidos, em sala de aula. Buscamos ainda reconhecer em que medida as práticas docentes, orientadas pelo modelo de Sequência Didática de Dolz e Schneuwly (2004), adaptado para o PELPG, estão fundamentadas na perspectiva sociointeracionista dos estudos de gênero, assim como identificar em que medida esses professores de Língua Portuguesa valem-se das diretrizes de ensino orientadas pelos gêneros textuais contidas nos PCNs.

Com o olhar atento ao processo de ensino-aprendizagem constituído na e pela pesquisa e suas possíveis contribuições para o exercício da docência, as leituras, as reflexões, as digressões e as análises dos relatos, das notas de campo e das SDs, produzidas pela equipe de colaboradores, tentando deles extrair os sentidos e os significados, reconhecemos que os professores de Língua Portuguesa do PELPG conhecem e utilizam os PCNs como fundamentação para a sua prática de ensino e dialogam, a partir desses parâmetros, com novas referências teórico-metodológicas de ensino de língua.

Conforme exposto ao longo deste relatório de pesquisa e, especificamente, na análise dos dados apresentada no quinto capítulo, reconhecemos ser possível afirmar que as práticas de ensino dos professores, docentes graduados em Língua Portuguesa e pós-graduados em diferentes áreas de linguagem, integrantes do corpo docente do PELPG, se pautam nas concepções de linguagem, de leitura e escrita, e também dos estudos de gêneros textuais, apresentadas na perspectiva sociointeracionista.

Entretanto, os professores, mesmo manifestando experiências em relação ao ensino que considere a língua como interação e voltado para os gêneros textuais, apresentam dúvidas e certa dificuldade em relação a esse fazer metodológico, por se tratar de um novo olhar para o ensino de língua, que a formação inicial desses docentes não privilegiou. Isso nos possibilita, mesmo que ainda provisoriamente, reconhecer a existência de lacunas entre a formação inicial e a continuada do professor em exercício.

Na tentativa de avaliar as práticas de ensino a partir do desenvolvimento das SDs elaboradas no PELPG, a interação e a discussão com o corpo docente, o planejamento compartilhado e a reflexão/revisão dos materiais de ensino planejados nos permitem também afirmar que os professores têm buscado atuar, em sala de aula, privilegiando o aspecto dialógico da linguagem, elegendo o gênero como objeto de análise, buscando elucidar aspectos linguísticos de forma contextualizada, confirmando os nossos pressupostos teóricos acerca da perspectiva sociointeracionista.

Contudo, ainda que os esforços da equipe direcionassem o trabalho de ensino de língua na graduação para a perspectiva de estudo dos gêneros, houve momentos nos quais os colaboradores vivenciaram conflitos e incertezas relativos ao tratamento de aspectos gramaticais da língua, quando, circunstancialmente, alguns professores se valeram de abordagens convencionais de análise da sentença e da frase, por vezes interfrástica, para apresentar aspectos pontuais da estrutura da língua (coesão, pontuação entre outros).

Os professores em questão têm desenvolvido uma prática voltada para a gramática de uso, considerando o gênero como ponto de partida e de continuidade da análise, eixo denominado neste estudo como *continuum de gêneros*, isto é, utilizando os sentidos estabelecidos a partir do gênero e de suas condições de produção para situar a análise da estrutura e do funcionamento da língua. Priorizam desenvolver um ensino voltado para a competência comunicativa dos alunos, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita, voltando, mais especificamente, para o desenvolvimento de habilidades que considerem tanto a norma padrão de prestígio urbano quanto às variedades linguísticas, em favor da ampliação do letramento acadêmico dos alunos da graduação.

Isso nos permite compreender, como grande desafio desta pesquisa-ação, o trabalho desenvolvido na formação continuada do docente em exercício no ensino superior. Proposta com o intuito de garantir um contexto de reflexão e de aperfeiçoamento das práticas de ensino-aprendizagem, crítica e compromissada com as novas perspectivas sócio-históricas para o ensino de língua; e ainda de fortalecer o seu desenvolvimento epistêmico e metodológico frente ao PELPG.

Estamos – pesquisadora e colaboradores – cientes de que o trabalho com a Língua Materna, no cotidiano acadêmico, está inteiramente relacionado às modificações efetuadas nas demandas sociais. Por sua vez, estas convidam a universidade, em seus diferentes segmentos, a refletir a necessidade de contribuir, de forma mais eficaz e abrangente, para a inserção e a participação do aluno, como cidadão, em um mundo letrado, característico da sociedade contemporânea a que pertencemos e pela qual somos constantemente impactados diante de necessidades tão diversas.

É consensual entre a pesquisadora e os colaboradores desta pesquisa que o espaço acadêmico precisa tornar-se um espaço rico em problematização e produção de diferentes linguagens; que proporcione novos contextos dinâmicos de ensino-aprendizagem nos quais a Língua Portuguesa seja concebida como uma forma de linguagem articulada a outras, entendidas como formas de expressão humana de comunicação, de relação, como processo de construção de sentidos e significados que se realizam na e pela interação social. E, ainda, mostre-se a necessidade de possibilitar a construção de conhecimentos que auxiliem o aluno a exercer sua autonomia na produção e compreensão de textos e de, conseqüentemente, se situar e agir no contexto.

Os resultados deste estudo – novos sentidos e saberes – apontam para a ressignificação do ensino de Língua Portuguesa na graduação. Em consonância com as exigências da sociedade contemporânea, que se volta para a leitura e para a produção de sentidos, tais modificações sociais se fazem presentes no uso de instrumentos discursivos. O ensino pautado nos gêneros textuais, ampliados pelas novas descobertas tecnológicas e científicas, pela estrutura e funcionamento de novas linguagens, códigos e práticas discursivas revela-se, pois, como uma possibilidade de atuação dos professores da área de linguagem.

Longe de apresentar respostas prontas e conclusivas à questão das contribuições dos estudos de gêneros para o ensino de Língua Portuguesa na graduação, apontamos que a formação continuada de docentes em exercício, em um espaço de intervenção coletiva, neste contexto a universidade, necessita ser compreendido como um mecanismo propulsor da (re)construção de novas abordagens no ensino de Língua Portuguesa, proporcionando a descoberta de novos sentidos e significados para a docência, num processo de formação por meio da linguagem.

A prática de ensino de Língua Portuguesa pautada nos gêneros textuais pode ser uma forma concreta de atuação do professor em exercício, visando à ampliação do universo enunciativo discursivo dos alunos ingressantes no Ensino Superior. Com isso, acreditamos favorecer o letramento acadêmico, ao proporcionar espaços dinâmicos de interação, nos quais

a língua seja concebida como uma forma de linguagem articulada a outras, entendidas como formas de expressão humana de comunicação, de relação, como processo de construção de sentidos e significados que se realizam na e pela interação social.

Diante disso, compreendemos neste estudo que, para desenvolver um processo de reflexão e revisão dos parâmetros de ensino de língua na graduação, precisamos nos envolver num conhecimento construído a partir da articulação de redes de significados, numa formação coletiva. Isso representa, muitas vezes, romper com o comum, com o que é rotineiro e aparentemente natural. Isso supõe compreensão de processos de relações e exercício de escolha, impõe uma postura crítica perante o visível e predisposição para o invisível. Aprender é aceitar a criação de novos significados, de novos efeitos de sentidos produzidos nos diferentes contextos. Viver uma prática de ensino de Língua Portuguesa na graduação inovadora e desconhecida significa também querer ver além do conhecido, significa correr riscos.

Esse tem sido nosso desafio no decorrer da pesquisa-ação e da realização do PELPG: contribuir para o letramento dos nossos alunos em sua formação acadêmica e profissional, com o objetivo de envolvê-los numa aprendizagem pelas variadas formas de expressão, por meio dos gêneros textuais, organizados em um continuum de gêneros proposto pela adaptação do modelo *genebriano* de SD. Pela produção diversa de textos orais e escritos, aproximamos a sociedade da sala de aula e a sala de aula da sociedade, fazendo ver que o ensino da língua se transforma em uma oportunidade pedagógica. Porquanto, pelo ensino dos gêneros textuais, tanto pesquisador como colaboradores têm oportunizado, concretamente, a realização e reflexão de novos paradigmas de ensino de língua na graduação.

Simultaneamente, proporcionamos aos alunos, experiências de leitura, análise e produção de gêneros textuais diversos, pertencentes às esferas sociais de diferentes domínios discursivos relativos às áreas de formação do ensino superior. Ao encontrar-se com textos de circulação social e pertencentes ao contexto discursivo do curso superior escolhido, os alunos recém-ingressos na graduação demonstram identificarem-se mais com as aulas de língua Portuguesa, ressignificando a indiferença e o desinteresse comuns ao estudo da língua materna no contexto acadêmico, diagnosticados no início desta pesquisa.

Assim, este estudo possibilitou a partir das novas relações estabelecidas entre o docente e suas práticas de ensino-aprendizagem, os colaboradores e a formação continuada entre pares, os alunos e os mediadores das atividades de linguagem (leitura, análise e produção), apresentadas nas SDs, reconhecer as contribuições exitosas dos estudos de gêneros para o ensino de língua portuguesa na graduação, especialmente, desenvolvidas no PELPG.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. **Les textes: types et prototypes**. 4. éd. Paris: Éditions Nathan, 1992.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2009.
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. (Orgs.). **Situated literacies: reading and writing in context**. Londres: Routledge, 2000.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D. et al. (Ed.). **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000. p. 7-15.
- COMBER, B. **Pedagogy as work: educating the next generation of literacy teachers**. *Pedagogies*. London, v. 1, n. 1, p. 59-67, 2006.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução e organização de Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Escrita, Gênero e interação social**. Tradução e organização de Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.
- BEAUGRANDE, R. **Text, discourse and process: toward a multidisciplinary science of texts**. London: Longman, 1980.
- BEAUGRANDE, R. **New Foundations for a Science of text and discourse**. Norood: Ablex, 1997.
- BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. **Introduction to text linguistics**. London/New York: Longman, 1983.
- BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. Vol. I. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Companhia Editora Nacional/ Editora da Universidade de São Paulo, 2005.
- BHATIA, V. K. **Analysing genre: language use in professional settings**. London: Longman. 1993.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Formação do professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1.^a a 4.^a série – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. v.1.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais. Língua portuguesa de 5^a a 8^a série do 1^o grau**. Brasília: MEC/SEE, 1998. 139p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC; SEMTEC, 1999. 364p.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

_____, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____, J. P. **Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 4, n. 6, março de 2006.

BRUNER, J. **Child's Talk: learning to use language**. New York: Norton, 1983.

_____, J. **Going Beyond the Information Given**. New York: Norton, 1973.

CAMARA, J. M. **História da Linguística**. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.C.; SCHIMIDT, M. R. W. (ED). **Language and communication**. Londres: Longman, 1995. p. 63-81.

CARR, W. W. & KEMMIS, S. **Becoming critical educations; knowledge and action research**. London and Philadelphia: The Palmer Press, 1986.

CHIAPPINI, L. M. L. *Gramática e literatura: desencontros e esperanças*. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

COMBER, B. & CORMACK, P. **Looking beyond 'skills' and 'processes': literacy as social and cultural practices in classrooms**. Literacy, 31, 3, pp. 22-29, 1997.

CUNHA, D. de A. C. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: CYSNEIROS, P. G. **Ler e escrever na Universidade**. Disponível em: cysne@ufpe.br, 2012. Acesso em: jul. 2012.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (trad.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande.** *Enjeux Revue de Didactique Du Français*: 1996.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. & PIETRO, J.F. Relato da elaboração de uma sequência didática: o debate público. In: **Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école.** Paris: ESF Editeur, pp. 27-46, 1998.

ECO, U. **Como se faz uma tese.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

FARACO, C. A. Linguagem, escola e modernidade. In: GHIRALDELLI, Paulo Júnior (Org.). **Infância, escola e modernidade.** São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora UFPR, 1997.

FIORIN, J. L.; BARROS, D. P. (org). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade.** São Paulo: EDUSP, 2001.

_____. **Introdução à Linguística. Vol. II: Princípios de análise.** São Paulo: Contexto, 2004.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** 8. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. **Genre and the new rhetoric.** UK/USA: Taylor & Francis Publishers, 1994.

FREITAS, M. T. A. **Uma abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** *Cadernos de Pesquisa*, V. 116, p. 21-39, 2002.

GARCEZ, L. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto.** Brasília: Ed. UnB: 1998.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses.** 2. ed. London: The Farmer Press, 1999.

GEE, J. P. **Reading as situated language: a sociocognitive perspective.** *J. Adolesc. AdultLiteracy*, Newark, v. 8, n. 44, p. 714-725, 2001.

GEERTZ, C. **O Saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa.** Petrópolis: Vozes, 1997.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem,** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English.** London: Longman, 1976.

HYMES, D. (org.). **Language in culture and society: a reader in linguistics and anthropology.** New York: Evanstonand London: Harper & Row, 1964.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEMP, R. **Academic literacy: making students content learners**. 2004. Disponível em: <http://www.greatsource.com/rehand/6-8/pdfs/Academic_Literacy.pdf>. Acesso em: 6 set. 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____, ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2008.

KUHN, T.S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo, Perspectiva, 1978.

LECHTE, J. **Fifty Key Contemporary Thinkers: from structuralism to postmodernity**. London: Routledge, 1994.

LYONS, J. **Introdução à linguística teórica**. São Paulo: Nacional, 1991.

LOPEZ, E. **Fundamentos de linguística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1975.

MACHADO, A. R. **Gêneros de textos, heterogeneidade textual e questões didáticas**.

ABRALIN, 50ª Reunião da SBPC, Natal. Simpósio sobre gêneros do discurso: algumas abordagens, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: que é e como se faz?** Recife: Saraiva, 2009.

_____. **Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos**. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. & BEZERRA, M. (orgs). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MATENCIO, M. de L. M. Letramento na formação do professor. Integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 93-106.

MEURER J. L. **Ampliando a noção de contexto na Linguística sistêmico-funcional e na análise do discurso**. Linguagem em (Dis)curso. v. 1, n. 1 Tubarão: Ed. Unisul, 2000.

MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (orgs) **Introdução à Linguística. Vol.3: Fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004.

PEREIRA, R.S. **A Disciplina Língua Portuguesa nos Trilhos da Lei, na Prática dos Livros Didáticos e na Memória de Alunos e Professores em Campo Grande**. (1960; 1980). Trabalho apresentado no VI Congresso Luso Brasileiro de Historia da Educação. Eixo 6 - Cultura, Modelos Pedagógicos e Práticas Educativas, Uberlândia, MG. Abril/2006.

PETITJEAN, A. **Les typologies textuelles**. Pratiques, Paris, n. 62, p. 86-125, 1989.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SAMPAIO, M. das M. F. **Um gosto amargo da escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo: EDUC, 1998.

SANDRONI, L. C.; MACHADO, L. R. (orgs). **A criança e o livro: Guia prático de estímulo à leitura**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

SAPIR, E. **Linguística como Ciência**. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica. 1969.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1970.

SCHAFF, A. Linguagem, conhecimento e cultura. In: **Linguagem e conhecimento**. Tradução de Manoel Reis. Coimbra: Almedina, 1974.

SCHIMIDT, S. J. **Linguística e teoria do texto**. São Paulo: Pioneira, 1997.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de textos: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: REUTER, Y. (ed) **Les Interactions Lecture-Écriture (actes du ColloqueThéodile-Crel)**. Bern: Peter Lang. (trad. de Roxane Helena Rodrigues Rojo), pp. 155-173. 1994.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement**. Repères, n. 15, 1997.

SIGNORINI, I. (Org). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela; MACHADO, Anna; BEZERRA, Maria (orgs). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**, 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004a.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? **Critical approaches to literacy in theory and practice**. Current issues in comparative education, 5(2), 77-91, 2003.

SWALES, J. M. **Genre analysis: english in academic and research settings**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1990.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. Tradução ILARI, R. São Paulo: Contexto, 2004

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de 1º e 2º graus**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e Contexto: uma abordagem sociocognitiva**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Cognição, Discurso e Interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. **O discurso na vida e o discurso na arte**. Tradução para uso didático por Cristóvão Tezza e Carlos Alberto Faraco. [S.l.: s.n.], 2000.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo, SP: Nova Cultural, 1998.

Apêndice A – Projeto para o ensino de Língua Portuguesa na Graduação – PELPG

**PROJETO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
GRADUAÇÃO**

PELPG

(IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO)

AULA DE PORTUGUÊS

Carlos Drummond de Andrade

A linguagem
na ponta da língua
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas da minha ignorância
Figuras de gramáticas esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me e seqüestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua, entrecorta,
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.
(In Andrade – 1979)

Brasília, 2010

Apresentação

O (*IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO*) tem como fundamento que seus estudantes sejam efetivos usuários da língua portuguesa e preza pelo bom desempenho de seus alunos no que se refere ao uso da língua portuguesa.

Um dos componentes curriculares obrigatórios no primeiro semestre das matrizes dos cursos ofertados pela Instituição é Língua Portuguesa. O desenvolvimento da disciplina não tem atendido plenamente aos objetivos a que se propõe, qual seja, de desenvolver a competência discursiva do efetivo usuário da língua, como sujeito que se apropria da linguagem para se comunicar nas diversas situações profissionais.

No primeiro semestre de 2010, a Diretoria Acadêmica solicitou à coordenação do curso de Letras que elaborasse projeto para o componente curricular em referência, a fim de suprir as necessidades apresentadas pelos relatórios das avaliações internas e externas no que se refere ao uso da língua materna como inerente à atuação do futuro profissional.

Com o intuito de propor uma nova abordagem para o ensino de Língua Portuguesa no (*IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO*), este projeto visa a apresentar as concepções que embasam o ensino e sugerir alteração da ementa da disciplina oferecida em todos os cursos do (*IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO*), de forma a atingir os objetivos propostos para falantes nativos da língua portuguesa e profissionais em formação.

1. O ensino de Língua Portuguesa nos cursos de Graduação

O ensino de Língua Portuguesa para falantes nativos, letrados e escolarizados, em cursos de graduação, tem sido um grande desafio aos currículos e instituições de ensino superior. O enfoque que tem sido dado à Gramática nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa tem, sem dúvida, representado um problema constante para professores e alunos.

Entendendo o ensino da língua para alunos ingressos na graduação como a oportunidade de aperfeiçoar os conhecimentos da norma padrão, previamente adquiridos, e de desenvolver as competências de leitura e de escrita necessárias à formação acadêmica, é urgente que se discuta uma reestruturação da usual abordagem descritiva e normativa do ensino da língua em busca de uma perspectiva de ensino-aprendizagem voltada para a compreensão do texto, das estruturas linguísticas e funcionais que o constituem, numa abordagem interacionista e discursiva da linguagem.

Infelizmente, o não desenvolvimento das competências de leitura e de escrita a contento na educação básica, ensino fundamental e médio, colabora para que muitos alunos ingressem no ensino superior com grande defasagem, tanto na produção de textos como na compreensão e interpretação.

A leitura e a escrita, com acuidade e desenvoltura, são atribuições cada vez mais exigidas na atuação profissional, seja qual for a formação. Diante disso, o ensino da Língua Portuguesa na graduação, restrito à normalização da Gramática, não amplia as competências de proficiência oral e escrita esperadas em cidadãos que se preparam para mercado de trabalho.

A produção escrita de alunos ingressos na graduação, mesmo apresentando correção gramatical e ortográfica, não corresponde à competência argumentativa, coerente e coesa, necessárias às atribuições acadêmicas. A prática de sala de aula deve ser capaz de, reconhecendo a natureza desses problemas a serem enfrentados no ensino da língua, desenvolver a capacidade de ler e escrever com desenvoltura no processo de apropriação de novos saberes, o conhecimento acadêmico.

Vejamos algumas questões relacionadas à baixa proficiência e à pouca habilidade na escrita da língua padrão reveladas em um trecho produzido por um aluno ingresso no 1º semestre de 2010, na Graduação do (*IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO*):

“Nosso grupo propõem-se a tratar do assunto: Tecnologia e Desenvolvimento Sustentável. Pois é um assunto que está sendo bastante abordado hoje em dia, devido a conseqüências que a humanidade vêm sofrendo devido à falta de responsabilidade do homem. Nosso grupo ira falar de novos métodos de produção, novas tecnologias que estão em desenvolvimento que não sejam agressoras ao meio ambiente(...)” (*Texto introdutório de apresentação do tema escolhido para o blog.*)

É possível observar um certo descuido com a língua escrita: má pontuação, dos problemas de coesão e coerência, de colocação pronominal e concordância verbo-nominal, assim como a distribuição confusa das informações no parágrafo o texto.

Ao contrário do que pressupõe o senso comum, os problemas do texto do aluno não estão associados ao desconhecimento das regras e das normas gramaticais estudadas no currículo regular por cerca de dez anos. A competência de expressar claramente o pensamento e as ideias em um texto exige do autor capacidade de realizar leitura analítica e reflexiva da língua em situações de uso social.

Não percamos de vista que é pela linguagem que o indivíduo se constitui como sujeito único, e é depois de um processo de conquista da *própria* palavra, afirmada no meio de milhares de *outras* palavras e *com elas* compostas, que o sujeito se identifica com os conhecimentos produzidos na sociedade. Conhecer pressupõe reconhecer-se na linguagem do outro, assimilá-la e compreendê-la, e vendo-se como parte do sistema, interagir para na interlocução, encontrar seu espaço de produção.

É comum pressupor que alunos ingressos no sistema de ensino superior privado e, em determinados cursos elitistas, geralmente oriundos de um grupo social com maior poder aquisitivo, com disponibilidade exclusiva para dedicar-se à formação acadêmica, devam apresentar desempenho linguístico satisfatório em suas atividades de leitura e escrita. Contudo, o que se vê é um grande descompasso entre essas condições favoráveis de produção e compreensão, letramento e acesso aos bens culturais, e a desenvoltura argumentativa apresentada em sala de aula.

A crença de que a maior acessibilidade aos bens culturais e à informação, tanto na mídia virtual como na impressa, seja capaz de habilitar os jovens universitários para o desempenho acadêmico em suas práticas de leitura e escrita é falacioso. Ler e escrever com desenvoltura requer o desenvolvimento de estratégias específicas diante de textos diversificados, para além do nível gramatical (estrutura da norma padrão da língua), considerando a relevância de aspectos extralinguísticos (historicidade e contextualização, intencionalidade dos interlocutores e intertextualidade) presentes nos textos em circulação social.

Nessa perspectiva, o ensino da Língua Portuguesa, entendendo-a como língua materna e diante de falantes nativos escolarizados, não pode abster-se do papel social e epistemológico de contribuir para o desenvolvimento da competência argumentativa, coesa e coerente, dos jovens estudantes.

Assim como é fundamental instrumentalizar o usuário da língua com as ferramentas do sistema linguístico padrão, é necessário repensar com urgência uma proposta de ensino da língua materna em uma perspectiva sociointeracionista que promova o letramento formal e a interação dos alunos a partir de diferentes contextos linguísticos da sociedade.

Para desenvolver as competências linguísticas esperadas em usuários da língua, adultos e letrados, é preciso propiciar aos mesmos o contato com a maior variedade de textos possíveis, funcionais em diferentes situações de interação discursiva, por meio de um trabalho de análise e de produção de enunciados ligados a vários tipos de enunciação. Portanto, pode-se dizer que o objetivo central do ensino de Língua Portuguesa na graduação seja desenvolver

a *capacidade discursiva*, isso significa ampliar a capacidade de *produzir e compreender textos* nas mais diferentes situações de interlocução.

Nessa perspectiva o *Ensino da Língua* deve voltar-se para a análise do TEXTO como unidade de sentido, espaço intersubjetivo, resultado da *interação entre sujeitos da linguagem* que atuam em favor de determinados objetivos, mediante o estabelecimento de *efeitos de sentido* pela mobilização de recursos *linguísticos* que, em seu conjunto, constituem *textos*.

2. A competência comunicativa

- a capacidade comunicativa para empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação;
- a capacidade de compreender a instituição social que a língua representa: sua estrutura e funcionamento, sua forma e função; a pluralidade dos discursos ao ampliar o contato com diferentes textos em diferentes situações discursivas.

3. A competência textual

- a capacidade de, em situações de interação discursiva, produzir e compreender textos considerados bem formados, valendo-se das capacidades textuais básicas:
 - A capacidade formativa, que possibilita aos usuários da língua produzir e compreender um número de textos potencialmente ilimitado e, além disso, avaliar a boa ou má formação de um texto dado.
 - A capacidade transformativa, que possibilita aos usuários da língua modificar, de diferentes maneiras (reformatar, parafrasear, resumir etc) e com diferentes fins um texto e também julgar se o produto dessas modificações é adequado ao texto sobre o qual a modificação foi feita.
 - A capacidade qualificativa, que possibilita ao usuário da língua dizer a que tipo pertence um dado texto, naturalmente segundo um determinado tipo e/ou gênero. Por exemplo, dizer se é uma anedota, reportagem, carta, narração, discurso político, sermão religioso, artigo científico, literário, descritivo etc. Da mesma forma, deve possibilitar ao usuário a capacidade de produzir tais textos.

A visão dialógica e interacionista da língua em sociedade possibilita aos interlocutores desenvolver a capacidade de pensar, raciocinar, promover o raciocínio científico, a análise sistemática de fatos e do fenômeno que encontra na natureza e na sociedade.

4. Proposta para o ensino da língua portuguesa no componente curricular Língua Portuguesa ofertada aos alunos de graduação do (*IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO*).

4.1 Perfil dos alunos da disciplina Língua Portuguesa

Os alunos ingressos nos diferentes cursos de graduação esperam ansiosos por sua apresentação aos temas específicos da profissão escolhida.

É sabido também que a maior parte dos alunos é egressa de instituições renomadas de Ensino Médio, nas quais são ensinados e reverenciados os princípios da norma padrão da língua portuguesa, assim como desenvolvidas atividades diferenciadas para o desenvolvimento da competência discursiva. Sendo assim, de qual ensino da língua portuguesa necessitam esses novos graduandos?

Ao ingressarem em um novo grupo de atuação social e, por sua vez, em outro contexto linguístico, as competências desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental e médio tornam-se insuficientes para as demandas de leitura, produção escrita e oralidade esperadas na graduação.

Desta forma, a disciplina de Língua Portuguesa com sua perspectiva voltada apenas para a descrição da língua padrão e a normalização de eventos linguísticos não tem contribuído totalmente com o desenvolvimento da linguagem dos alunos.

4.2 Perfil do componente curricular Língua Portuguesa

O componente curricular precisa ser percebido como o lócus da reflexão sobre a multimodalidade da língua falada, lida e escrita pelos alunos e, acima de tudo, como espaço de criação e adequação dos saberes construídos na formação escolar aos novos saberes esperados no exercício da graduação e formação profissional.

Para tanto, as estratégias de ensino da língua portuguesa precisam voltar-se para as situações reais de uso da língua, para os gêneros textuais mais eficazes na graduação e para o desenvolvimento da competência reflexiva diante da língua, sobretudo, do discurso, uma vez

que se almejam novos patamares de eficiência e competência argumentativa (leitura e produção) em diferentes cursos de formação profissional.

Desta forma, o ensino da língua deverá abordar três grandes eixos;

1. O aluno reconhecer-se como sujeito da linguagem;
2. O uso adequado da língua em situações sociais;
3. O uso adequado da língua em contextos específicos aplicados à profissão.

Esses eixos estariam organizados em subgrupos temáticos de discussão e reflexão, com o objetivo de favorecer o enriquecimento linguístico do falante e a sua compreensão dos usos eficazes da língua em sociedade.

- I. O aluno reconhecer-se como sujeito da linguagem;
 - a. Linguagem: identidade e poder
 - b. Língua: pensamento e cultura

- II. O uso adequado da língua em situações sociofuncionais de:
 - a. Oralidade
 - i. Falar
 - ii. Ouvir
 - b. Leitura
 - c. Escrita
 - d. Reconhecimento da estrutura linguística (gramática)
 - e. Aplicação da estrutura linguística (gramática)

- III. O uso adequado da língua em contextos específicos aplicados à profissão.
 - a. Leitura de gêneros textuais específicos do exercício da profissão;
 - b. Produção escrita de gêneros textuais específicos do exercício da profissão
 - c. Desenvolvimento da habilidade oral em público em gêneros textuais específicos do exercício da profissão

Dentro da proposta de desenvolver competências discursivas e capacidade de leitura, produção, compreensão e análise de textos em diferentes situações de interação inerentes à

área de formação dos cursos de graduação, é imprescindível que o professor de Língua Portuguesa dialogue com as coordenações dos cursos.

A coordenação do curso tem conhecimento dos gêneros textuais que mais circulam na área acadêmica e profissional e desta forma deverá indicar ao professor de Língua Portuguesa não só os temas como também os gêneros a serem trabalhados com os estudantes do primeiro semestre.

A partir da seleção dos gêneros textuais, propõe-se que sejam estabelecidos módulos didáticos e, a partir deles, sequências didáticas de forma a organizar o plano de ensino do componente curricular de cada curso. Nesse sentido, propõem-se, pelo menos, três módulos, como seguem:

Módulos	Atividades e/ou textos
<p>1 - Noções de linguística para produção de textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Língua e linguagem ▪ Língua escrita e língua falada ▪ Gênero e tipo textual ▪ Coesão e coerência 	<p>Atividades de cunho teórico-prático para apresentação dos conceitos e elementos necessários para a leitura e a escrita</p>
<p>2 – Leitura para apropriação das características linguísticas e discursivas dos gêneros textuais</p>	<p>Atividades de leitura, comentários e discussões dos gêneros de circulação na profissão para conhecimento de suas características discursivas, temáticas e composicionais (aspectos verbais e não verbais)</p>
<p>3 – Produção textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura (lexical, infratextual, inferencial e intertextual) ▪ Produção textual: planejamento (seleção e organização), escrita e revisão; ▪ Análise dos elementos linguísticas, revisão e reescrita 	<p>Atividades de produção textual, de análise e de reescrita textuais, em conformidade com os gêneros textuais trabalhados em cada curso. Deverão ser solicitadas produções textuais periódicas dos estudantes, de preferência de 21 em 21 dias, totalizando um mínimo de cinco produções semestrais.</p>

O módulo 1, Noções de linguística para produção de textos, será comum para todos os cursos, sendo os demais adaptados aos gêneros e tipos textuais requeridos por cada área. Ao final da unidade 2, o aluno deverá saber identificar, reconhecer a função e os contextos de uso de uma biografia acadêmica, notícia, resumo, reportagem, artigo científico resenha, entrevista, e-mail formal, carta, entre outros, tanto em atividades de leitura quanto na capacidade de produzir tais textos.

4.3 Perfil do professor de Língua Portuguesa e a concepção de Língua necessária à execução da proposta

Espera-se para a aplicação desta proposta sociointeracionista de ensino no componente curricular Língua Portuguesa que a postura teórico-metodológica do professor em exercício seja coerente com os pressupostos de ensino da língua portuguesa, em favor da ampliação do letramento universitário, do desenvolvimento das competências de ler, de escrever e de falar no contexto acadêmico. Para tanto, faz-se necessário o engajamento do docente em propostas inovadoras de criação, debate e revisão constante dos recursos e procedimentos adotados em sala de aula.

Para que o componente curricular Língua Portuguesa possa ser ministrado tendo em vista o desenvolvimento das competências de leitura e de produção de texto esperadas na graduação, faz-se necessário que o professor organize as práticas de sala de aula entre atividades de leitura, monitoradas e compartilhadas, e de produção de texto, sistematizada, com revisão e reescrita sistemática de gêneros textuais que circulam na área de formação do estudante.

Entendendo a Língua como dinâmica, em constante movimento e identitária de um determinado grupo social, o docente responsável por esta disciplina deverá coadunar as perspectivas teóricas de desenvolvimento das competências linguísticas a partir da promoção da competência de leitura e escrita do aluno, visando a promover e ampliar o letramento universitário dos graduandos ingressos no (*IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO*).

Diante desta proposta, será preciso sistematizar a produção de textos a partir de gêneros textuais variados, procurando simular nas atividades acadêmicas diferentes situações sociais. Também será necessário criar e implementar projetos específicos para cada curso, otimizando as características das diferentes profissões e as demandas acadêmicas relacionadas às práticas sociais reais de leitura e produção textual.

5. Avaliação da aprendizagem

Propõe-se que a primeira avaliação da aprendizagem de cunho obrigatório aborde além dos elementos conceituais, exercícios que requeiram do estudante a produção de paráfrases de trechos que se utilizem de linguagem própria da profissão e que a segunda avaliação da aprendizagem obrigatória seja a produção de um ou mais textos de diferentes gêneros textuais de circulação social da profissão dos estudantes, que pode ser em formato de prova e ou outro gênero acadêmico, como, por exemplo, relatório, projeto, peça jurídica, memorial descritivo, dentre outros.

Propõe-se que os professores atribuam uma terceira menção proveniente das produções textuais pertinentes ao módulo três do item 4.2 deste projeto, de maneira que traduza o crescimento observado dos estudantes.

Os alunos que demonstrarem grandes dificuldades como usuários da Língua Padrão deverão ser encaminhados às oficinas de nivelamento para que desenvolvam as habilidades específicas da competência.

6. Organização da carga horária dos professores de Língua Portuguesa

No primeiro semestre de 2010, o (*IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO*) ofereceu 43 turmas de Língua Portuguesa, sendo 22 no turno matutino, 18 no turno noturno e 3 no vespertino.

Para que o ensino de Língua Portuguesa no (*IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO*) tenha como objetivo desenvolver a competência dos usuários da língua para que a apliquem adequadamente nas diversas situações de comunicação próprias dos gêneros textuais de maior circulação nas áreas de formação de cada curso, é necessária muita produção textual existente no mundo real, contextualizada, corrigida adequadamente, com retorno dessas correções para os alunos e com a possibilidade de reescritura.

A escolha dos professores de Língua Portuguesa não deve ser aleatória, mas deve levar em consideração a formação do professor e sua percepção do ensino da língua materna voltada para o desenvolvimento de competências gramaticais ou linguísticas e textuais, ou seja, deve levar em consideração que os textos são produzidos em situações de interação ou em situações de comunicação específicas da área de formação.

Assim, o professor não deve considerar que o ensino de português seja limitado às classes de palavras e de itens lexicais e dos períodos compostos por subordinação ou coordenação. A habilidade de escrita na educação superior requer não apenas a aplicação das

estruturas sintáticas e gramaticais já aprendidas na Educação Básica, mas, também, com acuidade semântica e pragmática, que propiciem o desenvolvimento da criticidade do estudante em relação ao gênero textual a ser produzido nas diversas situações de trabalho.

Antes de alocar os professores às turmas, serão apresentados os gêneros selecionados para ser trabalhados no curso e, se possível, os temas a serem discutidos com os alunos, de acordo com a sugestão das coordenações de curso. Sugere-se, também, que os textos das demais disciplinas no primeiro semestre sejam objeto de trabalho das aulas de Língua Portuguesa e, para tanto, o docente, deverá dialogar com os demais professores do curso e com a coordenação, uma vez que não tem formação específica da área de formação do curso.

Propõe-se que no primeiro ano de implantação do projeto sejam realizadas reuniões semanais com os docentes a fim de verificar as dificuldades enfrentadas sobre o trabalho com as turmas e para que seja avaliada a necessidade de realização de cursos de capacitação para os docentes e ou nivelamento para os discentes.

Objetiva-se, também, que a coordenação de Letras tenha um assistente de disciplina com carga horária definida para auxiliar a operacionalização do processo e para acompanhar o andamento do projeto. A carga horária a ser definida para tal deve ser estabelecida pela diretoria acadêmica. Desta forma, será viabilizada, inclusive, a participação do professor responsável por Língua Portuguesa no NDE do curso de Letras, o que favorecerá o trabalho do projeto do curso.

7. Ementa e Bibliografia de Língua Portuguesa

Sugere-se que a ementa da disciplina seja:

Linguagem, sociedade, ideologia e identidade; linguagem e adequação social; linguagem aplicada.

Sugere-se que a bibliografia da disciplina seja:

BÁSICA

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008;

KOCH, Ingedore V. G. ; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

PENCO, Carlo. *Introdução à filosofia da linguagem*. Petrópolis: Vozes, 2006.

COMPLEMENTAR

- ANTUNES, Irlandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
- CASSANY, Daniel. *Oficina de textos: compreensão leitora e expressão escrita em todas as disciplinas e profissões*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- COSTA, Sergio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008.
- GARCEZ, Lucília H. C. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2004;
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2005.
- GOLDSTEIN, Norma, LOUZADA, Maria Silvia, IVAMOTO, Regina. *O texto sem mistério: leitura e escrita na universidade*. São Paulo: Ática, 2009.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2004;
_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006;
- KOCH, Ingedore G. V. e Vanda Maria Elias. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2009;
- MACHADO, Anna Rachel, LOUSADA, Eliane Gouvêa, ABREU-TARDELI, Lília Santos. 7 ed. *Resumo*. São Paulo: Parábola, 2004.
_____. 6 ed. *Resenha*. São Paulo: Parábola, 2004.
_____. 2 ed. *Trabalho de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica*. São Paulo: Parábola, 2007.
_____. 4 ed. *Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos*. São Paulo: Parábola, 2005.
- VANOYE, Francis. *Uso da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

A quantidade de livros da bibliografia básica para o acervo da biblioteca (*IDENTIFICAÇÃO*) deverá levar em consideração a quantidade de estudantes matriculados em todos os componentes curriculares Língua Portuguesa na Instituição.

8. Capacitação dos professores de Língua Portuguesa

A coordenação de Letras organizará curso de formação continuada para os professores de Língua Portuguesa a fim de apresentar o projeto institucional, apresentar as teorias que o fundamentam, selecionar os critérios de correção das produções textuais dos alunos e estabelecer outras necessidades inerentes ao processo e organização do componente curricular no (*IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO*).

A coordenação de Letras estabelecerá procedimento de comunicação junto às coordenações dos cursos, a fim de sistematizar os temas e gêneros textuais a serem trabalhados em cada área do conhecimento e organizar os horários dos professores.

Sugere-se que a coordenação do curso de Letras tenha a oportunidade de apresentar o projeto aos coordenadores de curso a fim de que compreendam as diretrizes norteadoras para o componente curricular Língua Portuguesa.

Considerações

As demais necessidades para implantação do projeto serão apresentadas ao longo do processo. A coordenação do curso compromete-se em manter a direção da faculdade e a diretoria acadêmica a par do processo de implantação da presente proposta, se aprovada pela Administração Superior do (*IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO*) .

Sabe-se que o Núcleo de Apoio ao Discente oferece turmas de nivelamento de Língua Portuguesa aos estudantes. A coordenação do curso entende que a proposta institucional para o ensino da língua portuguesa deve abranger todas as atividades que se propõem a desenvolver a capacidade dos alunos, em todos os níveis. Dessa forma, sugere-se que as turmas de nivelamento presencial e a distância, trabalhem com os mesmos fundamentos deste projeto a fim de não destoarem do projeto institucional. Os cursos de extensão de Oficina de Língua Portuguesa, ministradas, atualmente, pelo professor (*IDENTIFICAÇÃO*), já trabalham sob a perspectiva sociointeracionista da linguagem.

Apêndice B – Plano de ensino 1

FACULDADE
CURSO: FISIOTERAPIA
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
CARGA HORÁRIA: 75H ANO/ SEMESTRE: 2º/2010
PROFESSOR(A):

PLANO DE ENSINO
EMENTA DA DISCIPLINA
Língua, linguagem, sociedade, ideologia e identidade. Leitura e produção textual: funcionalidades de gêneros e tipos textuais.
OBJETIVO DA DISCIPLINA
<p>Objetivo Desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua portuguesa para que desempenhem adequadamente atividades de leitura, escrita e oralidade em práticas sociais relacionadas à formação acadêmica e à área de atuação profissional.</p> <p>Habilidades H1- Compreender a organização dos elementos linguísticos necessários à produção de textos diversificados. H2- Produzir textos orais e escritos diversificados de forma a demonstrar conhecimentos linguísticos necessários à construção da argumentação, da narração, da exposição, da descrição e da injunção. H3- Produzir textos demonstrando posicionamento crítico a respeito dos temas relacionados ao exercício da profissão. H4- Produzir textos coesos e coerentes de maneira que selecione, relacione, organize fatos e opiniões de forma a defender um ponto de vista.</p>
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
<p>1 - Leitura de textos diversificados para apropriação das características linguísticas e discursivas dos gêneros textuais.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Níveis de compreensão (nível lexical, gramatical, inferencial e intertextual) e condições de produção (função, intencionalidade, interlocução, suporte e contexto). <p>2 - Noções de linguística para a leitura e produção de textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Língua e linguagem. ▪ Variação linguística: língua escrita e língua falada. ▪ Gênero e tipo textual. ▪ Coesão e coerência. ▪ Análise de elementos linguísticos (concordância, regência, pontuação, acentuação, paragrafação e ortografia). <p>3 – Produção de gêneros textuais acadêmicos e gêneros textuais específicos à área de formação profissional.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Produção escrita: planejamento (seleção e organização), escrita, revisão e reescrita. Produção oral: adequação de registro formal/informal

Textos Acadêmicos	Textos Específicos
<ul style="list-style-type: none"> • Requerimento • Registro de palestras • Gráficos, Tabelas, Imagens • Esquema / Resumo / Resenha • Slides • Artigo científico • Editorial • Artigo de revista especializada 	<ul style="list-style-type: none"> • Propaganda de alimentos • Textos sobre a profissão • Portaria da ANVISA • Prescrição • Banners / Folders • Prescrição • Portaria • Relatórios
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
<p>Serão desenvolvidas atividades de oralidade, leitura, análise linguística e produção de textos a partir de Sequências Didáticas (seleção de textos e atividades correlacionadas) específicas para cada curso, segundo a temática e os gêneros textuais pertinentes à área de formação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Atividades de leitura, comentários e discussões dos gêneros de circulação na profissão para conhecimento de suas características discursivas, temáticas e composicionais (aspectos verbais e não verbais); 2. Atividades de cunho teórico-prático para apresentação dos conceitos e elementos necessários à leitura e à escrita a partir da bibliografia básica; 3. Atividades de produção textual, de análise e de reescrita textuais, em conformidade com os gêneros textuais trabalhados em cada curso. 4. Produções textuais, ao final de cada sequência didática, e sua respectiva reescrita. 	
RECURSOS DIDÁTICOS	
Projeção multimídia; textos diversos, quadro branco.	
AVALIAÇÃO	
<p>A avaliação apresenta caráter sistêmico, processual e formativo e será realizada por meio de produção de textos e prova de leitura e compreensão, em etapas, no decorrer do semestre. Em relação aos critérios, serão levados em consideração os objetivos propostos pela disciplina. O emprego da norma padrão, organização e clareza de idéias, capacidade de compreensão e de análise textual constituem elementos a serem observados nas menções atribuídas.</p> <p>Avaliações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Serão computadas três menções parciais, todas com o mesmo peso: M1, M2 e M3. • As três avaliações consistem em: três textos produzidos em sala (1ª e 2ª versões) e avaliação de leitura e análise linguística, todas previamente agendadas e comunicadas no SGI. <p>Importante</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ No decorrer do semestre, serão realizadas atividades práticas de leitura, produção e análise de textos, com o objetivo de auxiliar os alunos a desenvolverem as habilidades esperadas e o comprometimento acadêmico com a disciplina. ✓ A menção de produção de texto será composta mediante a avaliação da produção escrita (1ª versão), realizada em sala, e sua respectiva reestruturação (2ª versão). Serão lançadas no SGI apenas as menções auferidas na última reescrita de cada produção textual. ✓ Os prazos estipulados pelo professor, inseridos no SGI, para entrega de trabalhos deverão ser cumpridos rigorosamente. Os alunos que se ausentarem, por algum motivo, da avaliação previamente agendada, receberão menção SR. ✓ Será considerado aprovado o aluno que obtiver frequência mínima de setenta e cinco por cento (75%) das aulas e menção final igual ou superior a MM. 	

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008;
GOLDSTEIN, Norma, LOUZADA, Maria Silvia, IVAMOTO, Regina. *O texto sem mistério: leitura e escrita na universidade*. São Paulo: Ática, 2009.

KOCH, Ingedore V e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ANTUNES, Irané. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

CASSANY, Daniel. *Oficina de textos: compreensão leitora e expressão escrita em todas as disciplinas e profissões*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2004;

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006;

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2009;

VANOYE, Francis. *Uso da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Apêndice C – Plano de ensino 2

CURSO: FISIOTERAPIA

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

CARGA HORÁRIA: 75H

ANO/ SEMESTRE: 1º/2013

PROFESSOR(A):

PLANO DE ENSINO	
EMENTA DA DISCIPLINA	
Língua, linguagem, sociedade, ideologia e identidade. Leitura e produção textual: funcionalidades de gêneros e tipos textuais.	
OBJETIVOS DA DISCIPLINA	
<p>Objetivo Geral Ampliar a competência comunicativa do aluno universitário para desempenhar atividades sociais de leitura, escrita e oralidade.</p> <p>Objetivo específico Desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua portuguesa para que a apliquem adequadamente nas práticas sociais relacionadas à área de atuação profissional.</p> <p>Competência C1- Relacionar diferentes tipos e gêneros textuais reconhecendo a função social, a estrutura e a finalidade. C2- Compreender a organização da língua escrita (norma padrão e estrutura textual) em gêneros diversificados. C3- Analisar gêneros escritos diversificados de forma a demonstrar conhecimentos linguísticos necessários à construção da argumentação, da narração, da exposição, da descrição e da injunção. C4- Produzir textos demonstrando posicionamento crítico a respeito dos temas relacionados ao exercício da profissão. C5- Produzir textos coesos e coerentes a partir da seleção, relação e organização da informação.</p>	
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	
<p>1 - Leitura de textos diversificados para apropriação das características linguísticas e discursivas dos gêneros textuais.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Níveis de compreensão leitora (lexical, gramatical, inferencial e intertextual). ▪ Condições de produção do texto (função, intencionalidade, interlocução, suporte, contexto). <p>2 - Noções de linguística para a leitura e produção de textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Língua e linguagem. ▪ Variação linguística: língua escrita e língua falada. ▪ Gênero e tipo textual. ▪ Coesão e coerência. ▪ Análise de elementos linguísticos: concordância, regência, pontuação, acentuação, paragrafação, ortografia. <p>3 – Produção de gêneros textuais acadêmicos e gêneros textuais específicos à área de formação profissional.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Produção textual: planejamento (seleção e organização), escrita, revisão e reescrita. ▪ Produção oral: adequação de registro formal/informal. 	
Textos Acadêmicos	Textos Específicos

<ul style="list-style-type: none"> • Registro de palestras • Esquema / Resumo • Resenha (acadêmica, crítica, temática) • Artigo acadêmico • Textos informativos (notícia, reportagem etc.) • Textos de opinião (artigo de opinião, carta de leitor, editorial etc.) • Textos descontínuos (gráfico, tabela, infográfico, charge etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos sobre a profissão • Anamnese • Histórico • Diagnóstico • Planejamento de cuidado • Descrição do paciente • Ordem de serviço • Relatórios • Caso clínico
--	--

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Serão desenvolvidas atividades de oralidade, leitura, análise linguística e produção de textos a partir de **Sequências Didáticas** (seleção de textos e atividades correlacionadas) específicas para cada curso, segundo a temática e os gêneros textuais pertinentes à área de formação:

1. Atividades de **leitura**, análise e discussões dos gêneros de circulação na profissão para conhecimento de suas características discursivas, temáticas e composicionais (aspectos verbais e não-verbais);
2. Atividades de cunho **teórico-prático** para apresentação dos conceitos e elementos necessários à leitura e à escrita a partir da bibliografia básica;
3. Atividades de **produção textual**, de análise e de reescrita textuais, em conformidade com os gêneros textuais trabalhados em cada curso.
4. Produções textuais, ao final de cada sequência didática, e sua respectiva **reescrita**.

RECURSOS DIDÁTICOS

Projeção multimídia; textos diversos, quadro branco.

AVALIAÇÃO

A avaliação apresenta caráter sistêmico, processual e formativo e será realizada por meio de produção de textos e prova de leitura e compreensão, em etapas, no decorrer do semestre. Em relação aos critérios, serão levados em consideração os objetivos propostos pela disciplina. Dessa forma, emprego da norma padrão, organização e clareza de ideias, capacidade de compreensão e de análise textual constituem elementos a serem observados nas menções atribuídas.

Avaliações:

- Serão computadas **duas menções parciais (M1 e M2)**, relativas a duas avaliações compostas por duas partes, a saber.
 - M1: avaliação de leitura e análise linguística, **somada à avaliação de produção de texto (realizada em sala) e reescrita – relativas à SD1;**
 - M2: avaliação de leitura e análise linguística, **somada à avaliação de produção de texto (realizada em sala) e reescrita – relativas à SD2.**

Importante:

- ✓ No decorrer do semestre, serão realizadas **atividades práticas de leitura, produção e análise** de textos, com o objetivo de auxiliar os alunos a desenvolverem as habilidades esperadas e o comprometimento acadêmico com a disciplina.
- ✓ A menção de produção de texto será composta mediante a avaliação da produção escrita (1ª versão) e sua respectiva reestruturação/reescrita (2ª versão), realizadas em sala.
- ✓ Os prazos estipulados pelo professor, inseridos no espaço-aluno, para entrega de trabalhos deverão ser cumpridos rigorosamente. Os alunos que se ausentarem da avaliação previamente agendada, receberão menção SR.
- ✓ Será considerado aprovado o aluno que obtiver frequência mínima de setenta e cinco por cento (75%) das aulas e menção final igual ou superior a MM.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008;
 GOLDSTEIN, Norma, LOUZADA, Maria Sílvia, IVAMOTO, Regina. *O texto sem mistério: leitura e escrita na universidade*. São Paulo: Ática, 2009.
 KOCH, Ingedore V e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

COMPLEMENTAR

CATILHO, Ataliba & Elias, Vanda. *Pequena gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012 - especificamente o capítulo 9 (O que é um texto) p. 393-436.
 CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley F. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
 HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
 KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2009.
 PERINI, Mario A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

LEITURAS RECOMENDADAS

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
 COSTA, Sergio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008
 GARCEZ, Lucília H. C. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
 KOCH, Vanda Maria; Boff, Odete & Pavani, Cinara. *Prática textual*. Petrópolis: Vozes, 2006.
 MACHADO, Anna Rachel (coord.). *Resumo*. São Paulo: Parábola, 2004.
 _____. *Resenha*. São Paulo: Parábola, 2004.
 _____. *Trabalho de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica*. São Paulo: Parábola, 2007.
 _____. *Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos*. São Paulo: Parábola, 2005.
 MOTTA-ROTH, Désirée & HENDGES, Graciela Rabuske. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.
 NEVES, M. H. M. *Gramática de Usos do Português*. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
 VILELA, M.; KOCH, I. V. *Gramática da Língua Portuguesa: Gramática da Palavra – Gramática da Frase – Gramática do Texto/Discurso*. Livraria Almedina, Coimbra, 2009.

Apêndice D – Quadros

Quadro 4

Textos Acadêmicos
1. Registro de palestras
2. Esquema / Resumo
3. Resenha (acadêmica, crítica, temática)
4. Artigo acadêmico
5. Textos informativos (notícia, reportagem etc.)
6. Textos de opinião (artigo de opinião, carta de leitor, editorial etc.)
7. Textos descontínuos (gráfico, tabela, infográfico, charge etc.)

Quadro 5

Gêneros Específicos de cada curso

Faculdade de Ciências, Saúde e Educação			
Enfermagem	Fisioterapia	Nutrição	Biomedicina
Anamnese Histórico Resolução Parecer Relatórios Artigo Científico	Anamnese Histórico Diagnóstico Planejamento de cuidado Descrição do paciente Ordem de serviço Relatórios Caso clínico	Propaganda de alimentos Portaria da Anvisa Banners / Folders Caso clínico Relatórios	Banners / Folders Relatórios RDC – Resolução Parecer Portarias
Psicologia	Educação Física	História	
Atestado psicológico Declaração Ensaio Entrevista Laudo Psicológico Parecer Psicológico Resolução	Anamnese Relatório de avaliação física Relatório de estágio Relatório crítico Relatório técnico Relatório de palestra	Documentos históricos Mapas Cartas PCN Ensaio	

Quadro 6

Gêneros Específicos de cada curso

Faculdade de Tecnologias e Ciências Sociais			
Engenharia Civil	Publicidade e Propaganda	Administração	Ciência da Computação
Entrevista de trabalho Relatório de obra Leitura de projeto Circular Cronograma físico-financeiro Especificações do produto (cadernos de encargos) Edital; Formulação de licitação	Folder Textos de mídia Campanha publicitária Notícias, reportagens Charge Vídeos Requerimento Produção de slides (verbal e não-verbal)	Folder Relatório técnico Entrevista de trabalho Banner Slides (verbal e não-verbal)	Relatório Ata Ordem de serviço Entrevista E-mail formal Documento de visão
Arquitetura e Urbanismo	Engenharia da Computação	Engenharia Elétrica	
Projeto Memorial descritivo Parecer Slide Relatório de obra	Entrevista E-mail formal Ata Ordem de serviço Relatório Documento de visão	Entrevista E-mail formal Ata Ordem de serviço Relatório Documento de visão	

Quadro 7
Gêneros Textuais Específicos dos Cursos

Faculdade de		
Direito	Relações Internacionais	
Petição inicial Jurisprudência Parecer	Resoluções de Conselho de Segurança Nota de imprensa Comunicado de impacto	Artigos e notícias da mídia nacional e internacional Memorando de entendimento Opinião consultiva

Apêndice E – Fisioterapia: sequência didática 2

FISIOTERAPIA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2



1º/2013

SUMÁRIO

Sequência didática (slides)

Cronograma de atividades e sequência de leituras

Aula 1: Artigo Científico

Aula 2: Verbete e uso da vírgula

Aula 3: Terminalidade e cuidados paliativos na UTI

Aula 4: Linguagem e o paciente

Aula 5: Anamnese

Aula 6: Avaliação fisioterapêutica

Aula 7: Evolução fisioterapêutica

Aula 8: Relatório

Aula 9: Relatório

Aula 10: Coesão textual

Aula 11: Coesão textual

Texto teórico 1: Escrita e coerência

Texto teórico 2: A vírgula

Texto teórico 3: Terminalidade e cuidados paliativos na UTI

Texto teórico 4: Diversidade do português brasileiro

Texto teórico 5: Elaboração de uma ficha de avaliação...

Texto teórico 6: Parágrafo de descrição e parágrafo de narração

Texto teórico 7: Relatório

Texto teórico 8: Escrita e progressão sequencial

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES	
DIA	ABRIL
23	<input type="checkbox"/> Artigo Científico (Texto teórico 1) (Prática textual 1)
24	<input type="checkbox"/> Verbete e uso da vírgula (Texto teórico 2) (Prática textual 2)
30	<input type="checkbox"/> Cuidados Paliativos (Texto teórico 3) (Prática textual 3 e 4) e Anamnese
DIA	MAIO
7	<input type="checkbox"/> Linguagem e o paciente (Texto teórico 4) (Prática textual 5)
8	<input type="checkbox"/> Anamnese (Prática textual 6)
14	<input type="checkbox"/> Avaliação fisioterapêutica (Texto teórico 5) (Prática textual 7)
15	<input type="checkbox"/> Evolução fisioterapêutica (Texto teórico 6) (Prática textual 8)
21	<input type="checkbox"/> Relatório (Texto teórico 7) (Prática textual 9)
22	<input type="checkbox"/> Relatório (Texto teórico 7) (Prática textual 10)
28	<input type="checkbox"/> Coesão textual (Texto teórico 8) (Prática textual 11)
29	<input type="checkbox"/> Coesão textual (Texto teórico 8) (Prática textual 12)
DIA	JUNHO
4	<input type="checkbox"/> AVALIAÇÃO 1: Produção textual (1ª versão).
5	<input type="checkbox"/> AVALIAÇÃO 2: Análise linguístico-textual.
11	<input type="checkbox"/> Retomada e correção da produção textual coletivamente.
12	<input type="checkbox"/> AVALIAÇÃO 3: Produção textual (2ª versão).

SEQUÊNCIA DE LEITURAS (TEXTOS TEÓRICOS)	
TEXTO	TÍTULO DO TEXTO
1	KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. E. Ler e escrever: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012 [capítulo 8].
2	LUFT, C. A vírgula. São Paulo: Ática, 1996.
3	MORITZ, R. D. e col. Terminalidade e cuidados paliativos na unidade de terapia intensiva. Rev. Bras. Ter. Intensiva. 2008; 20 (4): 422-28.
4	CASTILHO, A. T. & ELIAS, V. M. Pequena Gramática do Português Brasileiro. São Paulo: Contexto, 2012.
5	DIAS, F. V. A. & ANDRADE, L. Elaboração de uma Ficha de Avaliação da Fisioterapia do Paciente na Unidade de Terapia Intensiva. In: <www.interfisio.com.br>
6	GARCIA, O. M. Parágrafo de descrição e parágrafo de narração. In: _____. Comunicação em prosa moderna. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
7	KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B. & PAVANI, C. F. Relatório. In: _____. Prática Textual: atividades de leitura e escrita. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
8	KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. E. Ler e escrever: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012 [capítulo 7].

Apêndice F – Esquema da Sequência Didática do Curso de Fisioterapia – 2013

Esquema da Sequência Didática do Curso de Fisioterapia - 2013	
Gêneros	Atividades e/ou textos
Artigo Científico, verbete, obra de arte, fotografia, charge, anamnese, avaliação, evolução e relatório fisioterapêutico	
Artigo Científico Tema: O fisioterapeuta e o paciente	<p>AULA 1: Artigo científico: revisão dos elementos mencionados na Sequência Didática 1 (estrutura, linguagem e elementos linguísticos), com ênfase nos aspectos textuais e discursivos do gênero.</p> <p><u>Finalidade do Artigo Científico:</u> Comunicar os resultados de pesquisas, ideias e debates de uma maneira clara, concisa e fidedigna. Servir de medida da produtividade (qualitativa e quantitativa) individual dos autores e das instituições a qual servem. Servir de medida nas decisões referentes a contratação, promoção e estabilidade no emprego. Analisar um assunto, num certo período de tempo. Ser um veículo de comunicação e de intercâmbio de ideias entre cientistas da sua área de atuação. Levar os resultados do teste de uma hipótese, provar uma teoria (tese, trabalho científico). Registrar, transmitir algumas observações originais. Rever o estado de um dado campo de pesquisa.</p> <p><u>Atividade:</u> Nesta aula, os estudantes devem ir à biblioteca, escolher um artigo científico (de até 10 páginas cada um), fazer a leitura do resumo, da introdução/apresentação e dos resultados de pesquisa. Após a leitura, devem identificar: 1) objetivos, 2) metodologia e 3) resultados da investigação. Esses dados devem ser sintetizados no caderno. Após o trabalho, os alunos farão uma análise, considerando a relação de coerência entre objetivos e resultados.</p>
	<p><u>Atividade:</u> Nesta aula, os estudantes devem ir à biblioteca, escolher um artigo científico (de até 10 páginas cada um), fazer a leitura do resumo, da introdução/apresentação e dos resultados de pesquisa. Após a leitura, devem identificar: 1) objetivos, 2) metodologia e 3) resultados da investigação. Esses dados devem ser sintetizados no caderno. Após o trabalho, os alunos farão uma análise, considerando a relação de coerência entre objetivos e resultados. Para a próxima aula: Pesquisar a distinção entre eutanásia, distanásia, ortotanásia, mistanásia, assassinato e sacrifício. Eutanásia (do grego εὐθανασία - εὐ "bom", θάνατος "morte") É a prática pela qual se abrevia a vida de um enfermo incurável de maneira controlada e assistida por um especialista. Distanásia é a prática pela qual se prolonga, através de meios artificiais e desproporcionais, a vida de um enfermo incurável. Também pode ser conhecida como “obstinação terapêutica”. Ortotanásia é o termo utilizado pelos médicos para definir a morte natural, sem interferência da ciência, permitindo ao paciente morte digna, sem sofrimento, deixando a evolução e percurso da doença. Portanto, evitam-se métodos extraordinários de suporte de vida, como medicamentos e aparelhos, em pacientes irrecuperáveis e que já foram submetidos a suporte avançado de vida. Assassinato (Sacrifício, homicídio) : Ato de atar com premeditação ou à traição. Mistanásia: a eutanásia social. <i>Leonard Martin sugeriu o termo para denominar a</i></p>

	<p><i>morte miserável, fora e antes da hora em três situações:</i></p> <p>1 - a grande massa de doentes e deficientes que, por motivos políticos, sociais e econômicos, não chegam a ser paciente por não ingressarem efetivamente no sistema de atendimento médico;</p> <p>2 – doentes ou pacientes vítimas de erro médico.</p> <p>3 - pacientes vítimas de má-prática por motivos econômicos, científicos ou sociopolíticos.</p> <p><i>A mistanásia é o sério fenômeno da “maldade humana” no mau atendimento, negligência que leva à morte. A grande maioria das vítimas são “animais” pobres, vítimas da exclusão social e econômica. Vidas precárias, desprovidas dos cuidados de saúde morrem antes do tempo.</i></p>
Verbetes de dicionário: “paliativo”	<p>AULA 2: Discutir a definição de cuidados paliativos em sala de aula e empregar regras do uso da vírgula.</p> <p><u>Leitura prévia:</u> Texto 2 (LUFT, C. A vírgula. São Paulo: Ática, 1996). Texto 3 (MORITZ, R. D. e col. Terminalidade e cuidados paliativos na unidade de terapia intensiva. Rev. Bras. Ter. Intensiva. 2008; 20 (4): 422-28).</p>
Texto multimodal: obra de arte (Pietà de Michelangelo) fotografia (foto publicitária)	<p>AULA 2: Discutir a definição de cuidados paliativos em sala de aula e empregar regras do uso da vírgula.</p> <p><u>Leitura prévia:</u> Texto 2 (LUFT, C. A vírgula. São Paulo: Ática, 1996). Texto 3 (MORITZ, R. D. e col. Terminalidade e cuidados paliativos na unidade de terapia intensiva. Rev. Bras. Ter. Intensiva. 2008; 20 (4): 422-28).</p>
Charge “saúde”	<p>AULA 2: Discutir a definição de cuidados paliativos em sala de aula e empregar regras do uso da vírgula.</p> <p><u>Leitura prévia:</u> Texto 2 (LUFT, C. A vírgula. São Paulo: Ática, 1996). Texto 3 (MORITZ, R. D. e col. Terminalidade e cuidados paliativos na unidade de terapia intensiva. Rev. Bras. Ter. Intensiva. 2008; 20 (4): 422-28).</p>
Anamnese (entrevista)	<p>Varição Linguística</p> <p>AULA 3: Discutir os aspectos essenciais que compõem o gênero textual anamnese e a sua inserção nas práticas profissionais.</p> <p><u>Leitura prévia:</u> Texto 4 (GARCIA, O. M. Parágrafo de descrição e parágrafo de narração. In: _____. Comunicação em prosa moderna. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010).</p>
Capítulo 5 Nova Gramática do Português Brasileiro	<p>AULA 4: Discutir o encontro do fenômeno da variação linguística nas práticas interacionais do fisioterapeuta. Como lidar com diferenças socioculturais, geográficas, individuais e temáticas.</p> <p><u>Leitura prévia:</u> Texto 5 (CASTILHO, A. T. & ELIAS, V. M. Pequena Gramática do Português Brasileiro. São Paulo: Contexto, 2012).</p>
Verbetes de dicionário: “anamnese”	<p>AULA 3: Discutir os aspectos essenciais que compõem o gênero textual anamnese e a sua inserção nas práticas profissionais.</p> <p><u>Leitura prévia:</u> Texto 4 (GARCIA, O. M. Parágrafo de descrição e parágrafo de narração. In: _____. Comunicação em prosa moderna. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010).</p>
Charge “linguagem do paciente”	<p>AULA 4: Discutir o encontro do fenômeno da variação linguística nas práticas interacionais do fisioterapeuta. Como lidar com diferenças socioculturais, geográficas, individuais e temáticas.</p> <p><u>Leitura prévia:</u> Texto 5 (CASTILHO, A. T. & ELIAS, V. M. Pequena Gramática do</p>

	Português Brasileiro. São Paulo: Contexto, 2012).
Artigo Científico MORITZ, Rachel Duarte (org.). Terminalidade e cuidados paliativos na unidade de terapia intensiva. Revista Brasileira Terapia Intensiva, 2008: 20(4), p. 422-428.	AULA 2: Discutir a definição de cuidados paliativos em sala de aula e empregar regras do uso da vírgula. <u>Leitura prévia:</u> Texto 2 (LUFT, C. A vírgula. São Paulo: Ática, 1996). Texto 3 (MORITZ, R. D. e col. Terminalidade e cuidados paliativos na unidade de terapia intensiva. Rev. Bras. Ter. Intensiva. 2008; 20 (4): 422-28).
Entrevista (profissional de saúde)	AULA 5: Apresentar o resultado da entrevista ao profissional de saúde e discutir, com os colegas, a anamnese. <u>Leitura prévia:</u> Texto 4 (GARCIA, O. M. Parágrafo de descrição e parágrafo de narração. In: _____. Comunicação em prosa moderna. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010).
Avaliação Fisioterapêutica DIAS, Francisco Vagner Afonso (org.). Elaboração de uma Ficha de Avaliação da Fisioterapia do Paciente na Unidade de Terapia Intensiva. Acessado em 25/04/2012, em www.interfisio.com.br	AULA 6: Discutir a avaliação fisioterapêutica no que diz respeito à estrutura, à linguagem, ao uso, aos interlocutores como gênero textual das práticas sociais e profissionais. <u>Leitura prévia:</u> Texto 6 (Dias, F. V. A. & Andrade, L. Elaboração de uma Ficha de Avaliação da Fisioterapia do Paciente na Unidade de Terapia Intensiva. In: < www.interfisio.com.br >)
Ficha de Avaliação Fisioterapêutica	AULA 6: Discutir a avaliação fisioterapêutica no que diz respeito à estrutura, à linguagem, ao uso, aos interlocutores como gênero textual das práticas sociais e profissionais. <u>Leitura prévia:</u> Texto 6 (Dias, F. V. A. & Andrade, L. Elaboração de uma Ficha de Avaliação da Fisioterapia do Paciente na Unidade de Terapia Intensiva. In: < www.interfisio.com.br >) <u>Atividade:</u> Após assistir ao vídeo, os estudantes vão responder às seguintes perguntas: Qual o significado da palavra “admissão”? Por que deve ser realizado o registro da data de admissão? Qual a importância de identificar a procedência do paciente? Qual a diferença entre “diagnóstico” e “motivo da admissão”?
	AULA 7: Discutir aspectos específicos da evolução fisioterapêutica: a finalidade; os envolvidos no processo; a função social; a estrutura. Retextualizar os elementos evidenciados na avaliação fisioterapêutica para a evolução fisioterapêutica, traçando metas de tratamento. <u>Pressupostos teóricos:</u> (Em construção) <u>Atividade:</u> Leitura da evolução fisioterapêutica de admissão. Retextualização da avaliação do paciente, realizada na entrevista com o profissional da saúde.

Evolução Fisioterapêutica	<p>AULA 7: Discutir aspectos específicos da evolução fisioterapêutica: a finalidade; os envolvidos no processo; a função social; a estrutura.</p> <p>Retextualizar os elementos evidenciados na avaliação fisioterapêutica para a evolução fisioterapêutica, traçando metas de tratamento.</p> <p><u>Pressupostos teóricos:</u> (Em construção)</p> <p><u>Atividade:</u> Leitura da evolução fisioterapêutica de admissão. Retextualização da avaliação do paciente, realizada na entrevista com o profissional da saúde.</p>
Relatório	<p>AULAS 8 e 9: Discutir aspectos específicos do relatório: a finalidade; os envolvidos no processo; a função social; a estrutura.</p> <p>Retextualizar os elementos evidenciados na evolução fisioterapêutica para o relatório, traçando metas de tratamento.</p> <p><u>Leitura prévia:</u> <u>Pressupostos teóricos:</u> (Em construção)</p> <p><u>Atividade:</u> Elaboração de um relatório, a partir da avaliação fisioterapêutica e da evolução fisioterapêutica do paciente. Apresentação do relatório para os colegas.</p>
Coesão e coerência (KOCH, 2009)	<p>AULAS 10 e 11: Identificar em textos os elementos coesivos, bem como empregá-los nos relatórios elaborados pelos grupos.</p> <p><u>Leitura prévia:</u> Texto 7 (KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. E. Ler e escrever: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012 [capítulo 7].</p> <p><u>Pressupostos teóricos:</u> (Em construção)</p> <p><u>Atividade:</u> Análise dos elementos coesivos nos textos apresentados pelos estudantes. Os alunos trocaram os textos entre os grupos e os corrigirão (aula 10). Apresentarão as correções realizadas na aula seguinte (aula 11).</p>
Relatório de Evolução Produção Final	

Ficha de Avaliação Fisioterapêutica	<p>AULA 6: Discutir a avaliação fisioterapêutica no que diz respeito à estrutura, à linguagem, ao uso, aos interlocutores como gênero textual das práticas sociais e profissionais.</p> <p><u>Leitura prévia:</u> Texto 6 (Dias, F. V. A. & Andrade, L. Elaboração de uma Ficha de Avaliação da Fisioterapia do Paciente na Unidade de Terapia Intensiva. In: <www.interfisio.com.br>)</p> <p><u>Atividade:</u> Após assistir ao vídeo, os estudantes vão responder às seguintes perguntas: Qual o significado da palavra “admissão”? Por que deve ser realizado o registro da data de admissão? Qual a importância de identificar a procedência do paciente? Qual a diferença entre “diagnóstico” e “motivo da admissão”?</p>
-------------------------------------	--

Avaliação Fisioterapeutica	<p>AULA 7: Discutir aspectos específicos da evolução fisioterapêutica: a finalidade; os envolvidos no processo; a função social; a estrutura.</p> <p>Retextualizar os elementos evidenciados na avaliação fisioterapêutica para a evolução fisioterapêutica, traçando metas de tratamento.</p> <p><u>Atividade:</u> Leitura da evolução fisioterapêutica de admissão. Retextualização da avaliação do paciente, realizada na entrevista com o profissional da saúde.</p>
Evolução Fisioterapeutica	<p>AULA 7: Discutir aspectos específicos da evolução fisioterapêutica: a finalidade; os envolvidos no processo; a função social; a estrutura.</p> <p>Retextualizar os elementos evidenciados na avaliação fisioterapêutica para a evolução fisioterapêutica, traçando metas de tratamento.</p> <p><u>Atividade:</u> Leitura da evolução fisioterapêutica de admissão. Retextualização da avaliação do paciente, realizada na entrevista com o profissional da saúde.</p>
Relatório	<p>AULAS 8 e 9: Discutir aspectos específicos do relatório: a finalidade; os envolvidos no processo; a função social; a estrutura.</p> <p>Retextualizar os elementos evidenciados na evolução fisioterapêutica para o relatório, traçando metas de tratamento.</p> <p><u>Leitura prévia:</u> <u>Atividade:</u> Elaboração de um relatório, a partir da avaliação fisioterapêutica e da evolução fisioterapêutica do paciente. Apresentação do relatório para os colegas.</p>
Coesão e coerência (KOCH, 2009)	<p>AULAS 10 e 11: Identificar em textos os elementos coesivos, bem como empregá-los nos relatórios elaborados pelos grupos.</p> <p><u>Leitura prévia:</u> Texto 7 (KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. E. Ler e escrever: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012 [capítulo 7].</p> <p><u>Atividade:</u> Análise dos elementos coesivos nos textos apresentados pelos estudantes. Os alunos trocaram os textos entre os grupos e os corrigirão (aula 10). Apresentarão as correções realizadas na aula seguinte (aula 11).</p>
Relatório de Evolução Produção Final	

Esquema da Sequencia Didática do Curso de Fisioterapia – 2010	
Gêneros	Atividades e/ou textos
Notícia, Vídeo, Esquema, Editorial, Artigo Científico	Fisioterapia
Notícia Site sobre profissões Tema: Ética	Debate sobre o tema, iniciando com a exploração do conhecimento prévio dos alunos sobre a questão abordada. Ler do texto; Análise linguística com ênfase para os elementos coesivos. (identificar as pessoas que aparecem no texto e as referências). Coesão referencial
Vídeo (música/multimodalidade)	Vídeo (proposição de uma nova forma de trabalhar com o texto, evitando a leitura ser realizada pela professora ou alunos) Esquema das informações (no quadro). Leitura e análise linguística (elementos coesivos)
Verbetes de dicionário: “ética” e “moral”	Gênero verbete
Vídeo (entrevista) Jô Soares e o filósofo Sérgio Cortella	Explorar o vídeo Elaborar um esquema do conteúdo apresentado. Sistematização das diferenças entre ética e moral.
Editorial Revista especializada “Ciência e Saúde”	Discuti a questão da ética na ciência. Análise linguística (elementos coesivos)
Artigo Científico/referencia bibliográfica FUNGHETTO, SUZANA S. & FONSECA, Dirce m. <i>Pesquisa e Ação Pedagógica: Concepção e Prática da Iniciação Científica</i> . In Universitas Humanas / Centro Universitário de Brasília, Faculdade de Ciências da Educação e da Saúde (FACES) – vol. 5, no. 1 (jan./jun. 2008). Brasília, 2008.	Estrutura do Artigo Científico.
Esquema Produção Final	Seminário (tema: ética e moral) Esquema de um texto teórico da área de saúde (tema: ética)

Apêndice G – Aulas da SD2 de Fisioterapia – 3º Estágio (C2).

PELPG 2013 (maio a junho)

Aulas da SD2 de Fisioterapia – 3º Estágio (C2)

PELPG 2013 (maio a junho)

P - O que vcs entendem por coesão, às vezes é uma palavra que a gente usa a vida inteira e não entende o que significa.

A – o que tem sentido, coerência.

P – isso. A gente sempre tem essa dificuldade por que a coesão é abordada do lado da coerência. Mas a gente pode ter textos coerentes, sem coesão e textos sem coerência, com coesão. Vocês se lembram daquele texto bem característico que nós utilizamos lá na SD 1, lembram? “Tornei aqui esse chuveiro...” o XXX é um texto coerente, não era? Mas tinha coesão?

A – não.

P – não. Então, o que

A – junção.

P – coesão é sequência, é conexão, ligação, né? E a gente marca essa sequência, conexão, ligação com conectivos. E são esses conectivos que nós vamos estudar aqui. Vamos supor: “Eu não virei à faculdade amanhã, estou com febre” (registro do quadro). Eu tenho dois períodos aqui com duas orações coordenadas, uma ao lado do outro, mas eles não dialogam bem (leitura do exemplo), mas eu posso colocar um elemento entre as duas orações que vai estabelecer uma relação melhor. Que elemento eu poderia colocar?

A - porque

P- “eu não virei à faculdade amanhã, pois/porque estou com febre”. Então a gente vai perceber que esses marcadores, além de conectar eles vão trazer um significado e fazer com que as idéias do texto progridam. Aqui eu trouxe um conceito até ultrapassado de coesão textual: “*coesão refere-se às relações de sentido que existem na superfície textual caracterizando a textura, característica que distingue texto de não texto.*”(leitura em voz alta do slide com o trecho escrito) Porque que essa definição está ultrapassada, não é bom? (releitura do conceito) Qual é a concepção que esse autor tem de texto?

A – texto é a parte escrita.

P- O autor parte do pressuposto que para ser texto ele deve estar coeso. Então aquele nosso texto “pia, descarga, vaso, quadro, parede...” não seria texto, as imagens seriam texto?

Um outdoor, por exemplo, poderia ser texto, se tivesse só de imagem? Não. Então aqui está uma concepção pouco antiga do que é o texto. Eu trouxe essa concepção para a gente refletir sobre isso. Eu trouxe essas orações aqui, eu quero que vocês analisem o que mudou dessas orações de cima, para essas orações de baixo (novo slide com outros exemplos de frases) “Pedro estudou. Pedro não foi bem na prova” e “ Pedro estudou, portanto não foi bem na prova”. Eu quero que vocês analisem o que mudou dessa oração de cima para essa de baixo.

A – em cima parecem duas ações isoladas e embaixo dá idéia de consequência, foi devido ao *Pedro não ter estudado* que ele *não foi bem na prova*.

P- Olha que interessante. Em cima eu tinha duas orações isoladas, embaixo eu tenho uma idéia de consequência, digo até de conclusão: “ Pedro estudou, portanto não foi bem na prova”. Mas, além disso, eu tive um outro mecanismo bem interessante que eu consegui articular aqui, além do conectivo, teve uma coisa que sumiu daqui pra cá (aponta entre as duas orações).

A – o ponto final.

P – um ponto final. E com isso sumiu o que mais?

A – Pedro.

P - O Pedro, exatamente. Aí nós temos uma conclusão bem importante. Por que que eu pude apagar “Pedro” daqui na segunda sentença, porque que isso foi possível? Quantos referentes eu tenho aí.

A – você tirou o ponto final e colocou o conectivo.

P – Isso. Mas porque que foi possível retirar Pedro? Vamos refletir. 6’38

Rodrigo 28/5/13

P 6’00 - O que sumiu da primeira...?

A – O ponto final.

P – Um ponto final e com com isso sumiu o que mais?

A – O “Pedro”.

P – O Pedro, exatamente. Aí nós temos uma conclusão bem importante. Por que que eu pude apagar “Pedro” daqui, eu apaguei o “Pedro” de cima, na segunda sentença. Por que isso foi possível? Quantos referentes eu tenho aí? Diga.

A – Você tirou o ponto final e ... (6’35)

P – Isso. Mas por que foi possível retirar Pedro? Por que quem foi bem na prova? Só pode ter sido quem? Pedro.

A – Pedro.

P - Vamos prestar bastante atenção nisso aqui: quando o referente está pertinho, eu posso apagar. À medida que ele vai se distanciando, vai ficando mais problemático eu fazer esse apagamento. Por isso que nas redações de vocês, eu tenho marcado 12 B, 12 B. O que é 12 B? É um problema do referente. Quer dizer, você se distanciou tanto desse referente que você vai precisar marcá-lo mais uma outra vez. Até porque, se eu tenho “Pedro” e eu falo alguma coisa do Jorge, e deixo verbo apagado, eu não sei se eu estou falando do Pedro ou do Jorge. Então pode dar também essas ambiguidades. Ok?

Então vamos entender como é que essas sentenças funcionam com relação às 3, aos 3 mecanismos de coesão. Então na frase que a gente analisou, eu tenho coesão sequencial. O que é coesão sequencial? Sequencial é que vai me dar o que?

A – Continuidade.

P – Sequência, continuidade. Anote aí: a palavra “portanto”, além de conectar e além de dar uma ideia de conclusão, ela está fazendo o que? Dando uma sequência para a minha frase. Eu tenho uma ideia que está coordenada com a outra, ela está alinhada com a outra, né? Então isso vai me dar sequência. O texto progride muito mais quando eu digo “Pedro estudou, portanto foi bem na prova” do que se eu dissesse “Pedro estudou, Pedro foi bem na prova, Pedro fez aquilo”. Parece que o texto está amarrado, né? Ele não progride. Quando você utiliza essas estruturas, é como se elas fossem uma estrutura ponte, que fizesse com que a informação deslizasse, que ela tivesse mais sequência mesmo, ela tivesse uma ideia de fluxo, de continuidade.

Já a referencial, o que eu fiz? Eu fiz uma elipse, ou seja, eu apaguei o termo “Pedro”, da forma referencial ele, eu não precisei usar “portanto ele foi bem na prova” porque eu já sei que aqui há uma referência a Pedro. Então, o que é coesão referencial? A coesão referencial é que eu estabeleço uma referência linear aqui aos dois verbos. Portanto, tanto “estudou” quanto “foi” estão relacionadas a Pedro. E a lexical, que a gente vai ver com maiores detalhes, que estão relacionadas... O que é lexical? Lexical está relacionado ao nível das palavras, tá? Então, do vocabulário. Então essas unidades lexicais que a gente vai ver mais adiante, elas também estarão colaborando com a coesão. Nós vamos ter mais ou menos três slides para cada coesão, isso foi só uma introdução. Inclusive quem for estudar para concurso, quem for mexer com isso, se já não estiverem mexendo, vocês vão ver que isso aqui, que esses termos são recorrentes inclusive no concurso. É claro que o nosso objetivo aqui ele é muito maior que esse.

Então a gente tem dois tipos de relações: a relação anafórica e catafórica. Mais importante que o nome, é entender a relação que acontece aqui, tá? O que que a gente tem

aqui nesse exemplo? “As crianças estão viajando. Elas voltarão no final do mês.” O que esse pronome “elas” está fazendo? Esse pronome não está retomando uma ideia anterior? Por que eu sei que “elas” são as crianças? Graças a essa relação de que? De remissão para trás. Então “elas”, eu tenho uma referência anterior. Se a gente fosse aprofundar nesse tópico aqui, a gente poderia ir lá numa teoria, que eu não sei se vocês vão ter conhecimento disso, que foi proposta por Chomsky, só por curiosidade, eu não vou fazer nenhum nível de cobrança com relação a isso. Existe um teórico na área da linguagem chamado Chomsky, ele estudou a linguagem humana, a língua, né, e nisso, por vezes, ele comparava a nossa língua, que é uma língua natural, com uma língua artificial, com a língua de computador. Grosso modo seria isso. E ele, em uma das teorias dele, disse que era um princípio, a teoria de princípios e parâmetros. Ele dizia que era um princípio de todas as línguas, ou seja, era universal, que todas as línguas elas teriam características comuns e a questão anafórica, ela te muita relação com isso. Vou exemplo de um princípio que aí a gente vai conectar com aquilo ali.

Eu posso, no português do Brasil, dizer assim ó: “Gente, eles chegaram.” “Roberto e João acabaram de chegar aqui”. Isso é natural na nossa língua? Usar primeiro “eles” e depois usar “Roberto e João”? É natural? Falar “Gente, eles chegaram”. É comum?

A – Esquisito.

A2 – Sim.

P – Sim? Antes do referente?

A2 - Se eu souber de quem ele está falando.

A - Eu estou esperando eles chegarem?

P – Então, esse é um problema. Dependendo do contexto. Agora, quando eu digo “gente, eles chegaram” e não se faz ideia de quem sejam esses “eles”, eu não mapeei essa referência antes do co-referente, isso seria chamado pelo Chomsky de “agramatical”, ou seja, nenhum brasileiro vai falar. É claro que dependendo do contexto. “Roberto e Paulo chegaram? Gente sim, eles chegaram.” Aí eu posso ter. Mas eu não vou ter o co-referente antes do referente. A referência aqui não é “as crianças”? Não é o termo “as crianças”? Então eu não posso ter “elas” antes de “as crianças” a não ser que eu saiba quem são elas, porque se eu souber, não tem nenhum problema. Prá interação, eu não posso simplesmente chegar assim: “Eles estão vindo aí; Pera aí só um pouquinho.” Não se sabe quem é. Então, voltando prá cá, a história da coesão, por uma relação anafórica, eu vou ter uma remissão prá trás. A catafórica, por sua vez, ela vai acontecer em que sentido?

A – Prá frente.

P – O oposto, né? Pró frente. O que que vocês acham que é mais comum: a anafórica, prá trás, ou a catafórica? Realizaram todos os seus sonhos, menos este. Este qual? Ainda vou falar. O de entrar para o Ministério Público. Qual que é a mais comum?

A – A anafórica.

P – A anafórica é a mais comum; a gente se remeter ao tema anterior. A catafórica é mais comum em que contextos? Um contexto mais poético é comum a catafórica; num contexto que você quer gerar um suspense prá esclarecer aquele tempo é o mais comum. Mas a anafórica é mais natural até, ela combina mais com nossas relações textuais. Então, vocês vão ver que ela mais frequente, inclusive. Vamos seguindo aí. Aqui nós vamos ter algumas questões mais polêmicas, tá? Por exemplo: eu posso usar “onde” para conectar as minhas ideias? Posso, mas qual é a condição prá eu usar “onde”?

A – Que esteja se referindo a lugar.

P – Que antes do “onde” eu esteja me referindo a lugar. Eu não posso ter uma outra situação. Por exemplo, quando eu digo assim: “o papel onde escrevi é branco”, por exemplo. Por que “o papel onde escrevi é branco” não está adequado? Porque papel não é um lugar e a gente usa muito isso sem refletir. Então já tem até uma dica que a gente pode tentar sistematizar: toda vez que o onde não for possível, provavelmente eu vou poder usar “em que”. O “em que” é mais adequado, tá? Então, muito cuidado com isso, gente porque isso aqui constitui erro ainda... eu vejo profissionais da área de português tendo essa confusão, de empregar o onde adequadamente. E o aonde? Pior ainda. Quando é que eu uso “aonde”? Qual a diferença entre “onde” e “aonde”? Quando que devemos usar?

A – O aonde está ligado à ideia de movimento, para dar ideia de movimento.

P – O aonde dá ideia de movimento; então tem que olhar o verbo, né? Eu digo: onde está seu celular? Ou: aonde está seu celular?

A – Onde.

P – Onde, porque celular não tem perna, ele não está em movimento, ele está parado. Agora, se eu pergunto: aonde você vai? Eu vou perguntar aonde você vai por quê? Vai é o verbo ir e ir significa movimento. Aonde é o mesmo que num português mais informal de “para onde”. Aonde você vai? Para onde você vai? Então tem mais ou menos a mesma relação, ok? E ele vai ser bem raro aqui, só se o verbo for de movimento. Ok. O cujo, pessoal, ele estabelece... Tudo bem aqui com o onde? O cujo vai indicar uma deia de posse. Qual é a preposição que me marca posse? É a preposição “de”. Quando eu digo lá: “caderno de Rodrigo”, esse “de” não me indica posse? Esse caderno não me pertence? O cujo também revela essa ideia. Raul Pompéia é um escritor cujas obras lemos com prazer. Como é que eu

posso meter esse cujo, cuja, cujos, cujas como posse? Eu preciso estar no controle desse uso aqui, tá? Olha lá: “Lemos com prazer obras...”

A – De Raul Pompéia.

P – De Raul Pompéia. Por isso que indica posse aqui, certo? Uma outra questão que a gente pode falar para o cujo, é a expressão “dito cujo”. Essa expressão é extremamente informal, tá? Essa expressão não faz parte de gêneros textuais que primam pela formalidade. A linguagem é incompatível, tá? E o “que”, por fim, gente, o “que” ele visa a que? Ele visa evitar a repetição de palavras ou de orações. Prestem atenção como é que essa sentença ficaria se ela não tivesse o “que”. Olha lá que confusa: “Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil. A descoberta do Brasil por Pedro Álvares Cabral permitiu aos portugueses ampliarem seu império marítimo.” Ficou ou não ficou confuso? Muito confuso. Então, olha o que que eu fiz: Pedro Álvarez Cabral descobriu o Brasil o que permitiu... O que o que? O que permitiu Pedro Álvares Cabral descobrir o Brasil? Tá tudo isso dentro de “o que”? Permitiu aos portugueses ampliarem seu império marítimo. Percebam que esse “que” vai resumir uma série de elementos que eu não necessito mencionar novamente. Certo? Quase, por fim, terminando essa coesão referencial a gente tem a polêmica do esse, essa isso, este, esta, isto. A gente tem muita dificuldade em utilizar esses pronomes, né? Então aqui vai uma discussão breve sobre isso. Eu, Rodrigo, diria Esse crachá ou este crachá?

A – Este crachá.

P - Este porque está perto de mim. O caderno da Natália, eu diria o que?

A - Esse.

P- Esse porque está perto da pessoa com quem eu falo. E a persiana, que está distante de todos? Pelo menos das pessoas com quem eu falo. Seria aquela, ok? No plano da fala. No plano da escrita. Teria um funcionamento um pouco distinto, tá? Esse, essa e isso vai ter uma regra. Este, esta e isto vai ter outra regra. Então eu vou chamar esses pronomes de pronomes que tem o tema em “s” e de pronomes que tem o tema em “t”. Os pronomes que tem o tema em s, esse, essa e isso, eles vão ser o que? Anafóricos. Olha o exemplo aqui. “O presidente de uma ONG tem inúmeras funções a cumprir. Essas responsabilidades...” Que responsabilidades?

A – Funções.

P – As funções. Está retomando, então, “essas” um termo anterior. Este, esta e isto serão pronomes, por sua vez, catafóricos. Por quê? Porque eles vão fazer menção a uma ideia que ainda vai acontecer. Olha lá: O que me fascina em Machado de Assis é isto: Isto o que? A

sua ironia. Atenção prá uma questão aqui: Esses pronomes vão retomar uma ideia ou uma palavra?

A – 23`

P – O que que vocês acham? Essas responsabilidades retomou o que?

A – Uma ideia.

P – Inúmeras funções. Retomou uma ideia. Tá? Quando você tem aqui: “isto”. Isto ele retomou o que? Uma ideia, “sua ironia”. Retomaria a palavra se fosse apenas uma. A gente tem uma outra regra, só prá encerrar, que é a seguinte regra: Eu digo Rafael é baixo, Júlio é gordo. Eu diria assim: este não se incomoda com o porte físico, já aquele sim. É uma estrutura... são duas estruturas: “este” e “aquele” que eu utilizo prá fazer uma referência anafórica. Mas quem é o “este”?

A – Este é o Júlio.

P – Este é o Júlio, que é gordo. Ele não se importa; o Júlio não se importa. E “aquele”? Aquele é o Rafael, porque está mais distante. Aquele já se importa, ok?. Então o que eu usei? Eu peguei a mesma ideia do plano verbal: o que está mais longe eu usei “aquele” e o que está mais próximo eu usei “este”. Está bem próximo. Só que percebam que aqui, diferentemente de lá, eu vou palavras bem localizadas, até a retomada de palavras em que a relação de distância está em jogo. Aqui não. Aqui eu estou me remetendo a uma ideia anterior ou posterior a se veiculada ainda, ok?

A – 23`09

P – Foge um pouco porque, vocês percebam que o este, esta isto eles são catafóricos, né? Somente nesse caso em que você tem dois referenciais e você quer marcá-los pela distância é que você vai usar “este” e “aquele”. Somente nessa situação, tá? Então, quanto à retomada de uma palavra, que está relacionada à distância, nós vamos usar o termo em “t”, mas quando é uma ideia global eu vou usar em “s”.

A – É como se usasse para retomar Rafael e Júlio ao mesmo tempo. Rafael é baixo, Julio é gordo. Se eu quisesse retomar os dois. Rafael é baixo, Júlio é gordo; isso quer dizer que eles não se incomodam os dois, com o porte físico? O que eu usaria aí?

A – Se eu quisesse usar “eles”? Se eu quisesse usar um pronome, qual seria para retomar os dois?

P – Os dois?

A – Esses.

P – Esses porque a ideia é global e não local. E o último slide da referencial, a gente tem outros elementos também. Aqui: “Foi à Europa e lá foi feliz.” E esse recurso que a gente

usa muito, ó: “O presidente pretende anunciar as novas medidas que mudarão o imposto de renda, mas não deverá fazer isso.” Fazer isso o que? “Anunciar as novas medidas que mudarão o imposto de renda”. Percebam que com duas palavras, com dois termos, eu resumi e fiz uma referência anterior a todo um conjunto de ideias. Então o “fazer isso” em lugar de “mas não deverá anunciá-las”, “as medidas que mudarão o imposto de renda”.

Bom pessoal, da coesão referencial é isso. Indo para a sequencial, a gente tem alguns elementos muito importantes, tá? A sequencial, já dissemos, que ela é responsável em fazer a progressão do texto e aqui a gente tem algumas informações. Olha lá alguns exemplos: 26`

Apêndice H – Convite aos participantes para a produção do relato

Brasília de de 2013

Caro(a) colega,

Na condição de professora de Língua Portuguesa e de aluna do programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, estou desenvolvendo uma pesquisa sobre as contribuições dos estudos de gênero para a Prática de Ensino de Língua Portuguesa na Graduação. Considerando a sua participação no PELPG (Projeto de Ensino de Língua Portuguesa na Graduação), conto com sua participação para a realização desse estudo, antecipando-lhe que todas as informações e dados apresentados serão preservados para os fins a que se destinam, garantindo-lhe sigilo necessário.

Produza um relato de sua vivência enquanto professor de Língua Portuguesa na graduação, fazendo um percurso de sua prática pedagógica em relação ao ensino de leitura e produção de texto. Como professor (a) de Língua Portuguesa, membro do corpo docente do PELPG, o que você destacaria a respeito dos aspectos, acontecimentos, que marcaram a sua *trajetória/formação* acadêmica (formação continuada; exercício da docência; participação no PELPG); da *organização do trabalho pedagógico* (OTP) do corpo docente do PELPG; de sua experiência com as SDs no processo de ensino-aprendizagem.

Apêndice I – Relato C1

Durante os anos em que cursei o ensino médio (na rede particular de ensino da cidade de Volta Redonda – RJ), sempre admirei a postura profissional de uma de minhas professoras de língua portuguesa e redação. Ela estava terminando seu doutorado em fonética e fonologia, e iria cursar parte dele na França. Isso despertou meu interesse para o mundo acadêmico, e, por admirá-la, passei a considerar Letras como um curso possível dentre as tantas opções do vestibular.

Outro ponto importante para a decisão de seguir a carreira docente foi uma frase que minha mãe, cansada da instabilidade financeira em que sempre viveu - ela era autônoma e meu pai corretor de imóveis -, sempre repetia: “você pode, como professora, não ganhar muito, mas emprego não faltará”. Assim motivada, prestei vestibular para o curso de Letras (Português / Literaturas) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que comecei a cursar assim que terminei o ensino médio.

A faculdade foi um período muito importante em minha vida, e logo nos primeiros semestre me encantei com a Linguística, e passei a me dedicar mais a ela do que à literatura, e logo decidi meu futuro profissional: seguir carreira acadêmica, com o mestrado e o doutorado, e atuar como professora de redação.

No terceiro semestre do curso, conheci a área de ensino de português como segunda língua para estrangeiros (PLE) e logo comecei a fazer pesquisa nessa área, com projeto de Iniciação Científica. Além disso, participei de monitoria na graduação e fui estagiária nos cursos de extensão da faculdade de letras da UFRJ. A partir daí desenvolvi meu projeto de pesquisa de mestrado para o departamento de pós-graduação em Letras Vernáculas, em que intencionava unir Pragmática, Fonologia e Ensino de PLE, e assim o fiz.

No mestrado pude aprofundar meus estudos sobre Linguística Textual, Sintaxe na perspectiva funcional, Fonologia, Prosódia, Pragmática, Ensino de Pronúncia e Análise do Discurso, e sempre buscava aplicar os conhecimentos teóricos ao ensino de PLE. E nessa fase de estudos tive meu primeiro contato com a teoria dos Gêneros Textuais e com a Sequência Didática.

Nesse processo, passei a atuar na equipe de apoio e correção do exame de proficiência em língua portuguesa do Brasil (CELPE-Bras). O exame tem como base a perspectiva Sócio Interacionista da Linguagem e convida o avaliando produzir gêneros textuais orais e escritos.

Concluído o mestrado, resolvi continuar minha formação, cursando o doutorado. Em nova casa acadêmica, a Universidade de Brasília, em nova área – Linguística -, mas com a

mesma perspectiva teórica. Em 2010, mudei-me para Brasília, iniciei minha tese em que tento descrever a atuação da prosódia na coesão do texto oral e em sua direção argumentativa.

Ao longo de minha formação, sempre tive o objetivo de atuar em duas frentes: ensino de redação e ensino de português como segunda língua para estrangeiros. Nos anos em que atuei no Rio de Janeiro, consegui desenvolver a segunda, porém para a primeira não tinha surgido oportunidade.

Ao chegar a Brasília, logo comecei a atuar como professora substituta na Universidade de Brasília, mais uma vez no ensino de PLE. Quando o meu contrato de professora substituta já estava por acabar, em outubro de 2010, surgiu a oportunidade de atuar como docente da disciplina de Língua Portuguesa no (*IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO*), em que leciono desde então. Finalmente eu poderia realizar meu segundo objetivo profissional e atuar como professora de língua portuguesa para brasileiros, ensinando também produção de textos.

Percurso do (*IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO*) e a Metodologia de Trabalho

Iniciar o trabalho com Sequências Didáticas na equipe de Língua Portuguesa não foi fácil. Tive que deixar de lado todos os meus conhecimentos sobre o tema, quebrar os paradigmas que eu tinha até então sobre o ensino de língua materna e trabalhar muito para conseguir atender à proposta da disciplina.

O aprofundamento teórico foi um processo imprescindível e árduo para a adequação à proposta metodológica da disciplina, contudo não foi esse o ponto crítico. O grande desafio foi elaborar um material sem haver um modelo ideal de referência. E isso trouxe consequências para a dinâmica das aulas, assim como o processo de avaliação na disciplina.

Outra questão que vale ressaltar em relação ao trabalho com as Sequências Didáticas foi a dificuldade de os alunos verem aquele recurso como referencial de estudo, como um material de análise que deveria estar presente com eles em sala de aula, e não como simples materiais de projeção em sala de aula. Os alunos, no início do desenvolvimento do projeto, tinham uma postura menos responsiva em relação às aulas e às sequências didáticas, e isso foi sendo alterado na medida em que o trabalho da equipe foi ficando mais robusto no que diz respeito à análise linguística.

A sensação que tenho é que em 2010 e em 2011 tínhamos um olhar mais detido na estrutura do gênero textual, suas características, e menos em suas condições de produção. Nesse momento os alunos se mostravam mais relaxados em relação à disciplina. A partir do

segundo semestre de 2012, não sei se foi o grupo que amadureceu ou se eu compreendi melhor o trabalho a ser feito, mas um espaço maior à análise linguística vem sendo dado nas SDs, as discussões entre a estrutura linguística e os efeitos de sentido do texto, a caracterização linguística do gênero e uma ênfase maior na tipologia textual tem promovido maior engajamento dos alunos à disciplina.

É importante frisar aqui que esse enfoque sempre existiu no projeto, tanto que o plano de ensino norteia e corrobora essa afirmação, mas, ao menos na minha prática, havia um espaço menor à análise linguística. Acredito que minha inserção no curso de Direito, em que os alunos demandam mais a abordagem da organização estrutural da língua em sua variação de prestígio, ou seja, da norma culta padrão gramatical, tenha despertado em mim um novo olhar sobre minha prática pedagógica e uma nova postura ante os gêneros textuais.

Acredito que o semestre que se encerra marca um momento de amadurecimento de minha prática pedagógica, em que posso, finalmente, entender melhor a função da Sequência Didática enquanto metodologia de ensino. Uma prática com a qual tive contato nesse primeiro semestre de 2013 e que ajudou nesse percurso de melhor compreensão da metodologia foi a Andaimagem.

Depois de uma conversa com a coordenadora da disciplina sobre um dos textos que selecionei para a SD01, elaborei um grupo de atividades, que chamei de Estudo Dirigido, em que procurei estimular a prática da pesquisa por meio dos alunos, e com ela ampliar o conhecimento deles a respeito dos elementos intertextuais que constituíam o editorial em análise. Essa prática mostrou efeitos positivos e revelou a grande lacuna de conhecimento com que os alunos chegam ao ensino superior.

O texto mencionado falava sobre a identidade nacional do brasileiro, e de questões básicas de sua constituição cultural, conteúdos presentes no currículo do ensino médio brasileiro, como o modernismo, o trovadorismo e a ditadura militar. Antes de iniciar o trabalho com a Andaimagem, as aulas eram mais centradas no professor, e os alunos tinham uma postura muito passiva e desinteressada.

Após a organização do trabalho de forma a propiciar ao aluno instrumentos para suprir suas lacunas de conhecimento, as quais dificultam a compreensão do texto, as aulas mudaram de configuração. As perguntas, antes retóricas, foram substituídas por questões problematizadoras (na medida do possível) e passaram a promover maior engajamento por parte dos alunos, que passaram a se envolver mais com as aulas.

A andaimagem também promoveu uma maior autonomia dos alunos, e o deslocamento do centro das aulas da professora, para o próprio aluno, que passou a ser agente de seu processo de ensino – aprendizagem.

Perto do fim do semestre, e um pouco mais satisfeita com os resultados obtidos via SD do que nos semestres anteriores, fica claro que o trabalho com essa metodologia no Ensino Superior traz resultados satisfatórios em relação à ampliação do Letramento do aluno e da melhora em sua capacidade de produzir textos. Contudo, o ensino de Língua Portuguesa no nível superior lida com uma série de questões que tornam o trabalho extremamente complexo, e um exemplo disso é a heterogeneidade das turmas (com pessoas de diferentes idades e grau de instrução).

Outro ponto que ficou ainda mais latente ao fim desse semestre é a necessidade de constante aprofundamento teórico por parte do professor da disciplina. Creio que um estudo sistematizado com toda a equipe poderia trazer mais unidade e resultados mais consistentes do trabalho com as SDs. Além disso, o trabalho com o texto demanda tempo do docente, e isso é fundamental que seja levado em conta na organização de nosso trabalho.

Apêndice J – Relato C2

Início da trajetória acadêmica / Formação

Iniciei os meus estudos no Ensino Superior no final da década de 90, no curso de Fisioterapia. Era uma vontade minha desde o início do Ensino Médio, uma vez que já havia na minha família alguns integrantes que seguiam carreira na área de Saúde. No entanto, sempre gostei muito da área de gramática e desejava fazer o curso de Letras como um hobby, inicialmente. Então, realizei as duas graduações concomitantemente e o que seria a minha profissão deu espaço ao meu hobby.

Ao longo do curso de Letras, me identifiquei, sobretudo, com a área da Linguagem, especialmente em relação aos aspectos sócio-discursivos. Assim, enveredei para a área da Sociolinguística Interacional na pós-graduação *strictu sensu*, tanto no Mestrado quanto no Doutorado.

Ingresso no (IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO)

Após anos de trabalho no Ensino Superior, pude verificar o quanto ainda me restava aprender ao ser contratado por essa instituição de ensino. Devo confessar que inicialmente subestimei muito a proposta de trabalho com as sequências didáticas por total desconhecimento da metodologia de trabalho e do quão integrada ela torna as práticas pedagógicas.

No momento da entrevista, achei que minha aula seria brilhante. Procurei inserir conceitos sofisticados e de autores renomados na área de Língua Portuguesa. Apesar de ter inserido textos, eles não se manifestaram como objeto de análise, mas sim ilustradores de teoria. Nesse processo, recebi um retorno talvez negativo, mas que me instigou a descobrir mais e mais. Isso, é claro, aconteceu após muitas críticas que fiz internamente: “que estudante universitário ingressa na universidade e se distancia de teoria?”,...

Mal sabia eu mesmo que a paixão estava por vir, quando percebi a proposta integralmente e comecei a estudar nos fundadores da proposta, tive a certeza de que a ignorância move as pessoas ou as estagna. E eu fui movido pela vontade de ser contratado, confesso, mas a metodologia foi, e é, combustível para minhas práticas pedagógicas. Sinto-me mais amparado e realizando um trabalho mais honesto e global com o estudante, por tocar especialmente nas necessidades sociais e profissionais do discente.

Organização do Trabalho Pedagógico

As primeiras experiências foram um pouco frustrantes. Sentia-me sem instrumentação suficiente para discutir com os colegas. Apesar de ler bastante, faltava-me a experiência pedagógica com a proposta de Dolz e Schneuwly e sentia que toda ação era insuficiente para as demandas da organização do trabalho pedagógico. Em bom português, percebi que quanto mais eu organizava o trabalho pedagógico, mais ele estava desorganizado.

Hoje, para mim, a explicação é evidente. Não existe nada pronto. É, às vezes, no caos que começamos a dar ordem. No entanto, a reflexão constante e a reformulação responsável é que propiciaram um crescimento na organização deste trabalho.

Um aspecto muito favorável é o de pensar a organização deste trabalho antes de ele acontecer, isto é, partimos de uma organização prévia a ser negociada com a turma e com as condições de aprendizagem deste público. Esse planejamento prévio nos dá tempo de respirar, de quer modificar processos que porventura possam não dar certo com aquele público.

O trabalho com gêneros textuais voltado para as necessidades específicas de cada curso motiva o estudante e oferece sentido às aulas de Língua Portuguesa, pois o aluno crê que estudará conosco metalinguagem, e isso, graças à concepção do curso de Letras, não ocorre.

Procuramos organizar slides contendo textos a serem abordados em sala em uma sequência de estudo bastante sistematizada. A integração dessa seleção textual com textos teóricos é o que alimenta a organização do trabalho pedagógico. De um texto curto materialmente podem surgir diversas abordagens, sejam no plano linguístico, textual, discursivo, semiótico etc.

Experiências com as sequências didáticas

Após a entrevista de contratação, voltando um pouquinho no tempo, lembro-me que fiquei bastante animado em ministrar aulas para os cursos de Saúde. Oportunidade que não acontecia em outras Instituições de Ensino por não oferecerem cursos voltados para essa área.

Esse fator conectou duas formações acadêmicas até então jamais conectadas. As pessoas sempre “brincavam” com a minha curiosa, para não dizer esdrúxula, formação acadêmica. E eu, em resposta, sempre brincava que um dia iria defender um trabalho intitulado “A análise de erros de português em livros de fisioterapia”. É claro que nunca passou de uma brincadeira, mas que refletia a angústia de ter “perdido tempo” em uma das duas áreas.

Ao perceber o meu perfil e a minha formação acadêmica, a coordenação da instituição valorizou isso. Sendo assim, percebeu que eu poderia contribuir nessas áreas, trazendo

questões (sócio)linguísticas aos cursos, aprimorando a concepção de linguagem e de texto aos cursos de saúde, partindo de uma epistemologia já conhecida e de experiências que foram valorizadas e, melhor ainda, agregadas.

Assim, ao elaborar as sequências didáticas de outros cursos, como publicidade e propaganda e direito, pude perceber o avanço das minhas sequências didáticas de nutrição e fisioterapia. Isso sem mencionar a validação por parte dos alunos em reconhecer que minha formação é bastante coerente para eles. Encontrei-me no meu fazer pedagógico.

Plano de Ensino

A disciplina de Língua Portuguesa apresenta uma estruturação comum, o que garante o aperfeiçoamento de habilidades e competências da Educação Básica, sendo elas o ponto de partida para o início do curso, para que se chegue, ao final do curso, à apropriação de habilidades e competências acadêmicas e profissionais.

Assim, o plano de ensino, como gênero textual, apresenta:

ementa da disciplina: gira em torno das discussões acerca de língua, linguagem, sociedade, ideologia e identidade. Leitura e produção textual (funcionalidades de gêneros e tipos textuais);

objetivo geral da disciplina: amplia a competência discursiva do estudante universitário para desempenhar atividades sociais de leitura, escrita e oralidade;

objetivo específico da disciplina: desenvolve a competência discursiva dos usuários de língua portuguesa para que a apliquem adequadamente nas práticas sociais relacionadas ao contexto acadêmico e à área de atuação profissional;

competências (cinco) da disciplina: contempla as habilidades de leitura, interpretação, produção textual e análise linguística;

conteúdo programático: reúne a leitura de textos diversificados; as noções linguísticas para o aprimoramento da leitura e da produção de textos; e a produção de gêneros textuais acadêmicos e relativos à área de atuação profissional;

textos acadêmicos: abarca textos comuns a todos os cursos – registro de palestras, esquema, resumo, resenha (acadêmica, crítica e temática), artigo científico, textos informativos (notícias, reportagens etc.), textos de opinião (artigo de opinião, carta de leitor, editorial etc.), textos descontínuos (gráfico, tabela, infográfico, charge etc);

textos específicos: reúne textos direcionados para as especificidades de cada curso (neste caso, utilizo gêneros comuns às práticas em cursos de saúde, especialmente os de fisioterapia) – textos sobre a profissão, anamnese, avaliação fisioterapêutica, histórico,

diagnóstico, planejamento do cuidado, evolução fisioterapêutica, descrição do paciente, ordem de serviço, relatório fisioterapêutico, caso clínico;

orientação metodológica: descreve as principais práticas ao longo do curso, práticas que estão relacionadas à leitura, à interpretação, à produção de texto, ao emprego e à interpretação de recursos linguístico-discursivos nos textos; todos guiados pela metodologia de sequências didáticas (seleção de textos e atividades correlacionadas);

avaliação: divide-se em três instrumentos: uma prova de análise linguístico-textual (análise linguística, leitura e interpretação de textos) e duas provas de leitura e produção de textos (1ª versão e 2ª versão, sendo que esta é fruto da reflexão do aluno acerca de sinalizações realizadas pelo professor). É importante ressaltar que ao final dessas atividades é possível avaliar o estudante a partir de uma menção;

referências: compõe-se de obras de diversos autores renomados da Linguística, a saber: Koch e Elias (2009a, 2009b), Castilho (2012), Azeredo (2008), Goldstein, Louzada & Ivamoto (2009), Köche, Boff & Pavani (2006), entre outras.

Achei bastante pertinente tudo o que o plano de ensino abarca. Além de constituir um guia para a condução do trabalho pedagógico, ele consegue reunir gêneros textuais, com suas devidas habilidades e competências, específicos do curso e do meio acadêmico.

A sequência didática

A sequência didática é composta de dois momentos: sequência didática 1, que se volta para a exploração dos gêneros textuais acadêmicos, com uma gradação na complexidade do gênero até chegar à resenha acadêmica; e sequência didática 2, a qual detalharei uma experiência vivenciada no curso de fisioterapia.

Por ter formação na área, percebi certa peculiaridade entre os textos da área profissional, numa gradação histórica e com complexidade gradativa dos gêneros. É histórica por rememora uma prática social do fisioterapeuta em sua atividade profissional e complexa porque ao longo desse percurso histórico, há necessidade de se retextualizar o anterior para se chegar ao posterior, e este reúne aspectos cada vez mais complexos e refinados.

Para ilustrar, utilizei a seguinte sequência de gêneros textuais:

anamnese – avaliação fisioterapêutica – evolução fisioterapêutica – relatório fisioterapêutico

Percebi entre os gêneros que eles retomam a prática do fisioterapeuta, pois, ao receber o paciente em sua clínica ou na unidade de atendimento hospitalar, ele realiza a anamnese,

que consiste em uma entrevista feita com o paciente, coletando dados relevantes para a condução do tratamento.

Depois dessa etapa, o fisioterapeuta realiza a avaliação fisioterapêutica, com inspeção, palpação e mobilização do paciente para verificar que estruturas anatômicas o processo patológico afetou; materializando-se essa avaliação em tópicos por sistemas (neurológico, cardiorrespiratório, muscular, reumatológico etc.).

Na sequência, registram-se todos os dois conjuntos de dados (anamnese e avaliação fisioterapêutica) no formato de evolução fisioterapêutica, que procura narrar e descrever o estado de saúde do paciente, bem como prescrever condutas de tratamento; este gênero será elaborado em toda intervenção ao paciente.

E, por fim, o profissional em fisioterapia necessitará de fundamentar pareceres ao longo desse atendimento, isto é, justificar a necessidade de permanência ou suspensão das sessões a partir do relatório fisioterapêutico. Esse parecer destina-se ao convênio médico, a membros da família, a outros profissionais que integram a equipe multidisciplinar e outros interlocutores interessados. O relatório é fruto das informações contidas na anamnese, na avaliação fisioterapêutica e no conjunto de evoluções fisioterapêuticas e visa gerar um panorama geral de todo o estado de saúde do paciente, bem como de sua evolução diante das intervenções terapêuticas.

A seguir, esclareço um pouco mais acerca desses gêneros textuais com alguns slides utilizados para a condução das atividades. Cabe ressaltar que entre a aula de anamnese e a de avaliação fisioterapêutica, procurei abordar tópicos de variação linguística e o paciente; e nas aulas de avaliação fisioterapêutica e relatório fisioterapêutica, reforcei o uso dos elementos coesivos à luz de Koch e Elias (2009).

Apêndice K – Relato C3

Licenciado em letras Português e Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade de Brasília. Leciono no ensino superior desde 2002, em disciplinas de literatura, de formação do professor e de leitura e produção de textos (LP).

Minha primeira experiência com a disciplina LP foi construída ancorada em procedimentos orientados de leitura e no treinamento de aspectos estruturais do texto (aspectos gramaticais, progressão argumentativa, mecanismos de coesão e de coerência). As atividades de leitura tinham por objetivo construir caminhos para a compreensão textual, a partir da observação e análise de elementos constitutivos do texto, investigando as representações, as intencionalidades e os implícitos ali contidos. As atividades de produção textual eram precedidas por uma revisão de aspectos gramaticais implicados na construção do texto e uma posterior oportunidade de aplicação dessa aprendizagem na construção de textos. Estes versavam sobre assuntos atuais, diversos e com relevância social para o momento histórico contemporâneo à ministração da disciplina. Quanto à correção dos textos, eu adotava as metodologias indicativa, resolutiva e, raramente, a textual-interativa.

Com o passar do tempo, minha prática foi se aproximando do estudo dos gêneros como estratégia mais adequada ao ensino de LP para alunos de graduação, uma vez que a proposta de trabalho se apresentava mais significativa para o trabalho em sala de aula, pois supunha um uso mais efetivo da língua, porque contextualizado. Vejo que essa mudança de perspectiva de trabalho com o texto era percebida pelo aluno como algo bem mais interessante, embora, não raras vezes, contrariamente, não era compreendida por alguns deles.

Por hábito, a disciplina era toda montada antes do início das aulas, com apresentação de cronograma e da pasta com todos os textos logo nas primeiras aulas. Essa iniciativa, o planejamento das aulas e minha performance em sala de aula eram avaliadas positivamente, e isso, aliado à dificuldade de compatibilidade de horários comuns, peculiar a professores horistas de instituições particulares, pouco me incentivou a um intercâmbio com outros professores que lecionavam a mesma disciplina, de modo a construir um trabalho mais homogêneo.

O ingresso na instituição onde atualmente leciono contribuiu para uma vivência particular de docência em LP. Trata-se de uma proposta institucional, portanto partilhada por todos os professores da disciplina, fundamentada em uma identidade comum de perspectiva teórica (sociointeracionismo) e de metodologia de ensino (sequências didáticas – SD's). Essa realidade constitui um Projeto de Ensino de Língua Portuguesa para alunos de graduação

(PELPG), o qual pretende oportunizar ao graduando situações de reflexão e de exercício de leitura e de escrita de gêneros textuais específicos de sua área de formação, além de outros com os quais convive por estar inserido no ambiente acadêmico.

Vejo que o PELPG incentiva a pesquisa, por isso suscita a necessidade do professor de atualizar-se, incomodando-o a uma formação continuada constante. Em relação ao aluno, por sua vez, percebo que oportuniza espaços de reflexão sobre os contextos e as modalidades de realização da língua portuguesa em situações de uso possíveis em seu exercício profissional. Ou seja, significa a disciplina LP no processo de formação acadêmica do docente.

Como participante do PELPG, destaco como aspectos positivos o espaço coletivo criado para discussão, construção e avaliação do fazer pedagógico. Um segundo aspecto é que a identidade do trabalho pedagógico gera visibilidade para o professor de língua portuguesa no espaço institucional e sustenta a necessidade, sobretudo em uma IES particular, de os diversos cursos de graduação continuarem contemplando LP como uma disciplina em suas grades curriculares. Além disso, a proposta de sistematização em sequências didáticas contribui para professor e alunos construírem uma organicidade reflexiva sobre a práxis pedagógica.

Como aspecto negativo, aponto as necessidades de maturidade emocional e profissional para a construção desse espaço de construção coletiva e de um tempo generoso a ser disponibilizado para pesquisas e montagens das SDs. Além desses, há um inconveniente que decorre do fato de a proposta do PELPG basear-se em um constante replanejamento didático que supõe a contribuição do aluno. Este é percebido pelo professor como um sujeito ativo de seu processo de aprendizagem, mas nem sempre age dessa forma, não raro sabotando o planejamento para as aulas ao insistir em um comportamento passivo e aposentado diante dos estímulos do professor.